JOSÉ PENALVA BUITRAGO

LA IDENTIDAD DEL EDUCADOR

Referentes de identidad constitutivos de la profesión educativa

TESIS DOCTORAL

DATOS PERSONALES

José Penalva Buitrago.
Dpto. Teoría e Historia de la Educación
Universidad Murcia
Correo electrónico: jpenalva@um.es

PROGRAMA DE DOCTORADO

DEPARTAMENTO: E021 Filosofía y Lógica.
PROGRAMA: 02108 Filosofía y Lógica.
BIENIO: 96 – 98
TUTOR: Urbano Ferrer.

DIRECTORES

D. PEDRO ORTEGA RUIZ y D. RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS. Profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia.

FECHA DE DEFENSA

26 Junio 2003

Resumen

Esta es una investigación de Filosofía de la Educación. Expone los “núcleos fundamentales” o “ejes de sentido” que constituyen la identidad del educador, que se agrupan en cuatro partes: 1) el profesor como mediador moral en el proceso de enseñanza; 2) el problema antropológico y axiológico del proceso de enseñanza; 3) la cuestión de la profesionalidad del educador; y 4) educador y sociedad (la función social del educador). Analiza los “núcleos fundamentales” de la educación en las “fuentes” del pensamiento educativo, en concreto: Platón, Plutarco, Clemente de Alejandría, San Agustín, Montaigne, Luis Vives, Locke, Rousseau y Giner de los Ríos, y contrasta las conclusiones con las teorías educativas que influyen en nuestro sistema educativo. El propósito fundamental de esta investigación es clarificar los fines de la educación y reconstruir la identidad de la educación, intentando superar las tres perspectivas –psicología, economía o política– que más influencia tienen hoy en día.

Descriptores: Filosofía de la educación. Teoría de la enseñanza. Antropología de la educación. Identidad del educador. Constructivismo.

Summary

Teacher´s identity. Keys of constituent identity of the teaching profession.

This is research on the Philosophy of Education. It shows the “basic keystones” or “core meanings” of the teacher´s identity. The author develops the idea along these four lines: 1) teacher as moral mediator in the teaching process; 2) the problem of the anthropological and axiological of the teaching process; 3) the problem of teacher´s professionalism; 4) teacher and society (teacher´s social concern). This study develops these core meanings in the sources of educational thought, specifically: Plato, Plutarch, Clement of Alexandria, Augustin, Joan Lluis Vives, Montaigne, Locke, Rousseau, Giner de los Ríos, and compare their conclusions with educational views which influence on our education established order. The fundamental purpose of this research is brings to light the education aims and reconstruct teacher´s identity. And it pretends to go beyond the three most frequently held views in pedagogical discourse today: psychology, economy and policy.

Key words: Educational philosophy. Teaching theory. Educational anthropology. Teacher identity. Constructivism.

ÍNDICE

TERCERA PARTE
LA PROFESIONALIDAD DEL EDUCADOR

35.3.4.El fin de la cultura.
35.4.La razón del declive cultural.
35.5.El educador como humanista.
35.6.El referente supremo del educador: Cristo, Maestro de la Humanidad.
35.7.Conclusiones.

36. ROUSSEAU. *LA RELIGIÓN DE LA TOLERANCIA*.
Introducción
36.1.El problema del "orden social justo".
36.2.La estrategia del corazón.
36.2.1.Finalidad: llevar al fondo de los corazones el amor por la humanidad.
36.2.2.Reto: formar el juicio.
36.2.3.Contexto: experiencia de perplejidad.
36.2.4.Posibilidad de sentido.
36.3.¿Existe un "orden justo"? ¿Cuál es el "estado natural" desde el que es posible la regeneración social? El sentido de la *acción*.
36.3.1.¿Puede el hombre recrear su realidad?
36.3.2.Convicciones fundamentales.
36.3.3.La acción está impulsada por la búsqueda de verdad.
36.3.4.Referencia a un "orden de valores absoluto".
36.4."Lo público": religión de la tolerancia.
36.4.1.Voluntad de verdad.
36.4.2.El culto verdadero es el culto interior.
36.4.3.La religión de la tolerancia.
36.5.El educador como *creador cultural:* el ensayo.
36.6.Conclusiones.

37. GINER DE LOS RÍOS. *EL EDUCADOR COMO PROMOTOR DE PROYECTOS Y REALIDADES PÚBLICAS*.
Introducción
37.1.Regeneración cultural.
37.2.El error de las utopías reside en el *intelectualismo*.
37.3.El verdadero cambio social viene de la educación, no de la política.
37.4.La educación interior de los pueblos.
37.5.Reforma por los hechos: la Institución Libre de Enseñanza.
37.6.La vocación social del educador.
37.7.Conclusiones.

38. RECONSTRUCCIÓN DE LA FUNCIÓN PÚBLICA DEL EDUCADOR. *EL EDUCADOR COMO FORJADOR DE "PROYECTOS COMUNES"*.
Introducción
38.1.Síntesis de las conclusiones de los educadores de referencia.
38.2.¿Qué función social asigna el actual sistema educativo al profesor?
38.3.¿Qué hay del problema de la "finalidad" de la escuela? ¿Quién diseña los fines en el actual sistema educativo?
38.4.¿Participación o ideología?
38.5.Participar, ¿con qué fin?
38.6.El problema de la reconstrucción de la identidad docente.
38.7.El educador como creador de *proyectos comunes*.

38.8¿A quién debe servir la “inteligencia” del educador? Sobre la conciencia del educador.
38.9.Promover realidades nuevas.

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN:
La identidad profesional del educador

1. El educador en el actual estado de la reforma educativa.

1

Muchos son los frentes que están abiertos hoy día en torno a la cuestión escolar. Sin embargo, se pueden reducir a una preocupación común. El panorama bibliográfico se halla inmerso en un proyecto continuo de propuestas de mejora de la "maquinaria" escolar con la intención de adaptar el sistema educativo a los nuevos cambios sociales. La "reforma" se ha convertido, en nuestros días, en una constante del discurso educativo. Que la reforma es una constante indica que la "crisis" se ha instalado en el horizonte educativo. Los estudiosos interpretan la crisis como una consecuencia de la dinámica social: las sociedades occidentales, dicen, están sometidas a un proceso de transformación que genera situaciones difíciles de predecir. Complejidad e incertidumbre son, pues, la razón básica del problema, según la interpretación que más suena.

2

En el punto de mira de todas las propuestas de reforma se encuentra el educador. Una sociedad dinámica necesita un modelo nuevo de profesional. En concreto, el aspecto en el que están puestas todas las miradas es en el estado de *desmotivación*

profesional [1]. Este es el gran problema al que se intenta hacer frente para solventar el fracaso escolar. Las publicaciones relativas a esta temática han aumentado considerablemente en los últimos años [2]. No obstante, la *interpretación* del fenómeno de la desmotivación no ofrece un consenso entre los estudiosos. Sin embargo, la mayoría de las publicaciones centran la cuestión de la desmotivación en un aspecto: el *desajuste* entre profesor y nueva sociedad. Es decir, la interpretación predominante del hecho de la desmotivación tiende a considerarlo como fruto de la *inadaptación* del educador ante los cambios sociales y las consiguientes transformaciones del sistema educativo.

Según esta interpretación, las causas principales de la desmotivación residen en que el educador no ha conseguido adaptarse a las siguientes exigencias:

1. No ha conseguido adaptarse al proceso de ampliación de la educación obligatoria y a la integración de los alumnos con necesidades. Causa: todavía se sigue arrastrando el papel tradicional de profesorado.
2. No ha conseguido adaptarse al cambio de relaciones entre adultos y jóvenes que exige el nuevo contexto social. Causa: el profesor sigue conservando un principio anticuado de autoridad, y, por consiguiente, es incapaz de comprender los nuevos modelos participativos.
3. El educador no se adapta al nuevo aprendizaje conceptual, centrado en adquisición de estrategias y procedimientos. Causa: el profesor sigue reduciendo el aprendizaje al libro de texto.
4. Consecuencia: el profesor debe renunciar al monopolio de la información y al control de los procesos de aprendizaje. El educador debe ser un tutor del alumno, y no un mero instructor. Debe conocer a

[1] Gary Dworkin, A.: «Enfrentándose a la reforma: la mezcla entre la moral, el hastío y la responsabilidad del profesor», en B.J.Biddle, T.L.Good, I.F.Goddson, *La enseñanza y los profesores*, tomo II, Paidós, Barcelona, 2000, 239-285. W.A.Firestone y S.Rosenblum: «Building commitments in urban high scholls», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol.10, 1988, 285-299. M.D. LeCompte y A.G. Dworkin: «Educational progrmas: Indirect linkages and unfulfilled expectations», en H.R. Rodgers, Jr. (comp.), *Bevond welfare: New approaches to the problem of poverty in America,* Aarmonk, NY. M.E.Sharpe, 1988, 135-168. G.A. Whelage: «Dropping out: Can schools be expected to prevent it?», L. Weis, E. Farrar y H.G. Petrie (comps.) *Dropouts from schools: Issues, dilemmas, and solutions*, Albany, NY, State University of New Fork Press, 1989, 1-23.

[2] Cf. Penalva, J.: «La motivación del profesorado. Un problema de identidad», *Cuadernos de pedagogía*, nº 307 (noviembre 2001), 94-98. Este artículo recoge la intuición que dio origen al trabajo que ahora presentamos.

> los alumnos y hacerles un seguimiento personal. El profesor debe ser, ante todo, un orientador [3].

Así, pues, esta interpretación echa todo el peso del fracaso escolar sobre el profesor. El modelo profesional del educador está anticuado. Es decir, si, de hecho, existe fracaso es porque el profesor no se ha adaptado a los nuevos cambios sociales. La consecuencia profesional es lógica: hay que crear un nuevo tipo de profesor.

3

Pues bien, en el presente trabajo mi intención es abordar esta cuestión desde su aspecto radical.

1. El problema de la crisis del profesorado no es un *desajuste*. Más bien, esta interpretación –predominante en el discurso educativo- oculta el problema real.
2. Mi tesis es la siguiente: la causa principal de la crisis educativa reside en el *ocultamiento de la identidad profesional del educador*. Por tanto, no se efectuará una reforma real y efectiva si no se aborda esta cuestión.
3. Una reforma radical del sistema educativo entraña la *reconstrucción de la identidad del educador*.

2. El problema: la identidad profesional del educador.

1

Entiendo por *identidad* el horizonte de sentido que abarca la totalidad de la práctica educativa. Preguntar por la identidad del educador es plantear el problema del *sentido* de su actividad. Es, en síntesis, la cuestión que se enfrenta al hecho educativo en su complejidad, lo abarca en su totalidad, y presenta una "articulación" de su *sentido*. La identidad, por tanto, es la dimensión radical y más abarcadora. Está compuesta por los referentes objetivos de valor que constituye la actividad docente. Sin ellos, la acción educativa carecería de sentido –pierde la razón de ser-, se encontraría desorientada –

[3] Marchesi, A, *Controversias en la educación española*, Madrid, Alianza, 2000. Esteve, J.M., Franco, S., y Vera, J. *Los profesores ante el cambio social. Repercusiones sobre la salud de los profesores*, Barcelona, Anthropos, 1995; estos autores sostienen que la razón fundamental del "malestar docente" radica en el desajuste que se produce entre una formación inicial sobrecargada de idealismo y una realidad social y escolar cambiante, que hace imposible la realización de estos ideales.

pierde el eje, que delimita su espacio y que marca el norte-. Es la pregunta radical sobre la realidad educativa. [4].

De ella deriva la dimensión moral del educador, la dimensión psicológica –autopercepción-, y la dimensión social –imagen social-. Pero estas tres dimensiones derivan de la identidad. Ninguna de las tres, por sí sola, globaliza el discurso educativo. Por identidad no quiero significar, pues, la autopercepción –nivel psicológico- que el profesional tiene de sí mismo y de su trabajo. Evidentemente, tampoco quiero significar la "imagen social" del docente, pues ésta reproduce acríticamente una serie de prejuicios. Tampoco me refiero a la dimensión moral del docente. Ésta, como las otras dos, derivan del *sentido* que constituye la práctica docente.

2

¿Dónde reside, a mi juicio, la *crisis* de la educación en nuestros días? Pues precisamente en que esa misma cuestión que constituye y da razón de ser a la práctica docente –la identidad profesional- ha entrado en crisis. Pero por *crisis* no quiero decir que el profesor no se ha "adaptado" al nuevo modelo de identidad profesional. El problema no es que el profesor no se "ajuste". La interpretación del "desajuste" da por supuesto un marco de referencia de sentido en que se inserta la actividad del profesor. En cambio, mi interpretación de la crisis es que se ha perdido el *horizonte de sentido* de la actividad. El profesor ha perdido el rumbo, está *desorientado*, porque ha olvidado el norte, es decir, los ejes esenciales que dan sentido a su profesión. El problema de la crisis reside en que *la cuestión de la identidad* del educador ha desaparecido del discurso pedagógico actual. El problema básico –la cuestión de la identidad- *ha dejado de ser problema*. Por eso he dicho que el problema fundamental del actual sistema educativo reside en el *ocultamiento de la identidad*; se han ocultado los interrogantes esenciales.

3

¿Dónde reside la causa de este ocultamiento? En mi opinión, en el contexto educativo español, reflejo, por otra parte, de la tendencia educativa de los países occidentales, la realidad educativa ha quedado *totalizada* por el discurso "psicológico". La Psicología de la Educación, con su pretensión científica, se ha apoderado de la

[4] Sobre el concepto de identidad: Taylor, Ch., *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós, 1996.

pedagogía, de manera que las restantes dimensiones de la educación están sometidas a sus dictados. La causa no es que la Psicología forme parte de la Educación, sino, más bien, que "una" interpretación de la Psicología se ha apoderado de la Educación y la ha totalizado, subordinando cualquier otro sentido a sus referentes.

3. Reducción de la Educación a Psicología.

1

Nuestro sistema educativo está inspirado en los principios del discurso *psicopedagógico.* El referente indiscutible del quehacer educativo es la *Psicología de la Educación* [5].

2

Este modelo explicativo interpreta la *Educación* como un fenómeno en el que confluyen diversas perspectivas:

- Las disciplinas didácticas.
- La sociología de la educación.
- La psicología de la educación.

La idea central es que la educación queda abarcada por el conjunto de todas estas disciplinas. Es decir, se adopta una aproximación multidisciplinar al estudio de los procesos educativos.

> «El hecho educativo debe ser examinado como un todo mediante la aplicación simultánea y coordinada de los instrumentos teóricos y metodológicos que proporcionan las distintas disciplinas educativas, entre las que se cuenta la Psicología de la Educación. Este es el camino

[5] Diseñado, fundamentalmente, por César Coll, siguiendo el planteamiento de Pérez Gómez, A.I., *Las fronteras de la educación. Epistemología y ciencias de la educación*, Madrid, Zero/Zyx, 1978. César Coll: «Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación», en C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza, 1992, 15-30. Coll, C., *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*, Barcelona, Ed. Barcanova, 1989. Coll: «Psicología académica y psicología profesional en el campo de la educación», en *Anuario de Psicología*, 41 (1989), 51-73. Coll: «Diseño curricular, base y proyectos curriculares», en *Cuadernos de Pedagogía*, 168 (1989), 8-14. Coll: «Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la psicología genética y de los aprendizajes escolares», en Coll (comp.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Madrid, Siglo XXI, 1983. Coll.: «Psicología de la educación: ciencia, tecnología y actividad técnico-práctica», en *Estudios de Psicología*, 14/15 (1983), 168-193. El planteamiento queda formulado oficialmente en la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo). Como es bien sabido, los referentes emblemáticos de la reforma son: teoría de la enseñanza y programación de Centro.

> correcto para avanzar hacia la elaboración de una teoría educativa de base científica que integre coherentemente las dimensiones explicativa (modelos y teorías interpretativas del fenómeno educativo) proyectiva (diseño y planificación de proyectos educativos) y práctica (realización de proyectos y análisis de la acción educativa).» [6]

De este modo, la Psicología de la Educación (junto a la didáctica y a la sociología de la educación), forma parte de los *componentes específicos* de las Ciencias de la Educación (núcleo de ciencias) cuya finalidad es estudiar los procesos educativos. Este modelo explicativo distingue explícitamente entre "componentes específicos" y "componentes básicos". Éstos no tienen como finalidad el estudio de los procesos educativos. Aquéllos sí. La Educación se alimenta, pues, de los "componentes específicos" de las Ciencias (psicología de la educación, didáctica, sociología de la educación). A la categoría de "componentes básicos" de las ciencias de la educación pertenecen la totalidad de las ciencias humanas. Pero no se reduce a los principios (componentes básicos) de ninguna de las ciencias. Pretende así rechazar el reduccionismo a que puede ser sometido por parte de alguna disciplina particular. Por tanto, según este modelo, la aportación de la Psicología de la Educación constituye uno de los "componentes específicos" de la Educación.

3

Ya tenemos elaborada la idea de Educación como saber científico en el discurso psicopedagógico. Pero, ¿es la Psicología de la Educación una *disciplina científica*? El problema de la constitución como *disciplina* con rango propio es que pueda ser concebida como una *disciplina científica*, con un objeto de estudio, unos métodos y unos marcos teóricos y conceptuales propios. La constitución de la Psicología de la Educación como disciplina se apoya en las reflexiones de David P. Ausubel, en su trabajo titulado «¿Existe una disciplina de psicología de la educación?» [7]. Básicamente, concibe la Psicología de la educación como una *disciplina puente*, participando, al mismo tiempo, tanto de las características de la psicología como de la educación, pero independiente tanto de la Psicología como de la Educación. En síntesis, la Psicología de

[6] Coll, C.: «Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación», en C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la Educación*, 27.
[7] Ausubel, D.P.: «Is there a discipline of educational psychology?», en *Psychology in the Schools*, 6 (1969), 232-244.

la Educación no se ocupa del estudio de las leyes generales del psiquismo humano, sino de las leyes del psiquismo humano que rigen el aprendizaje escolar.

> «En conclusión, por tanto, la Psicología de la Educación es inequívocamente una disciplina aplicada, pero *no* es la psicología general aplicada a los problemas educativos, de igual modo que la ingeniería mecánica no es la física general aplicada a los problemas del diseño de máquinas, o la medicina no es la biología general aplicada a los problemas de diagnóstico, de curación y de prevención de las enfermedades humanas. En estas últimas disciplinas, las leyes generales que tienen su origen en las disciplinas básicas no se aplican al dominio de los problemas prácticos; más bien existe una teoría separada de carácter aplicado que es exactamente tan básica como la teoría de las disciplinas básicas, pero que está enunciada en un nivel inferior de generalidad y posee una relevancia más directa para los problemas aplicados en sus respectivos campos.» [8]

De este modo, la Psicología de la Educación se configura como una disciplina científica diferente, al mismo tiempo, de la psicología y de la pedagogía [9].

4

La relación entre la Psicología y la Educación, como hemos dicho, es entendida como *disciplina puente*. La influencia de ambas disciplinas no es de dependencia; no se trata de una relación unidireccional. En tanto que disciplina psicológica, se nutre de las preocupaciones, métodos y explicaciones que proporcionan otras ramas de la psicología científica (psicología del aprendizaje, psicología de la motivación, psicología del desarrollo, psicología social), y participa, en consecuencia, de los mismos paradigmas explicativos. Pero es un tipo de *investigación aplicada* que tiene en cuenta los problemas, factores y variables de las situaciones educativas. Los resultados de estas investigaciones pueden dar lugar a teorías explicativas y a nuevos planteamientos en la investigación básica.

Así, pues, la clave del asunto está en entender la Psicología de la Educación como *disciplina aplicada*. O, dicho de otro modo, la aplicación de la Psicología a la Educación significa que no se estudian procesos psíquicos generales, sino los referidos a

---

[8] Ausubel, D.P.: «Is there a discipline of educational psychology?», en *Psychology in the Schools*, 6 (1969), 238. Citado en César Coll: «Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación», en C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la Educación*, 21.

[9] Glaser, R.: «Educational psychology and education», *American Psychologist*, nº 29 (1973), 557-566. Mialaret, G.: «Análisis psicológico de las situaciones educativas», en Debesse, M., y Mialaret (dirs.), *Tratado de ciencias pedagógicas*, vol. 6, Vilassar de Mar, Oikos-Tay, 1974. Gylly, M.: «Psychologie de l´éducation, discipline appliquée ou fondamentale?», *Bulletin de Psychologie*, 35, 3-9. Leon, A.: «Psychologie et action éducative: la notion de psychopédagogie», en *L´Ánnée Psychologique*, 2, 461-474.

los procesos educativos. De este modo, en tanto que disciplina educativa, la Psicología de la Educación tiene una triple finalidad:

1) Elaborar una teoría explicativa de los procesos educativos.
2) Elaborar modelos y programas de intervención.
3) Dar lugar a una praxis educativa.

En consecuencia, estudia los procesos educativos con una triple dimensión:

1) Teórica o explicativa.
2) Proyectiva o tecnológica.
3) Práctica o aplicada.

Así, pues, existen tres componentes en todo intento de aplicar la Psicología a la Educación:

1) Núcleo teórico-conceptual, es decir, lo que se aplica: un conjunto de conocimientos (generalizaciones empíricas, principios, leyes, modelos, teorías, etc.) sobre los procesos psicológicos. Así las teorías del aprendizaje (de Bruner, como veremos).
2) Prácticas educativas, o el ámbito de aplicación: parcela de realidad (situaciones, fenómenos, problemas, etc.) a la que se pretende aplicar el núcleo teórico-conceptual.
3) Procedimientos de ajuste, o pautas de actuación que permitan ajustar el conocimiento teórico, por definición general y descontextualizado, a las características particulares de la práctica educativa. El diseño es conocido en la literatura especializada con el nombre de diseño instruccional o psicoinstruccional.

Sintetizo lo dicho en el siguiente cuadro:

	FINALIDAD	DIMENSIÓN	COMPONENTE
PRIMERA	Teoría explicativa	Explicativa	Teórico-conceptual
SEGUNDA	Programa de intervención	Proyectiva	Práctica educativa
TERCERA	Práxis educativa	Aplicada	Procedimiento de ajuste

5

La Psicología de la Educación es un conocimiento que surge del análisis psicológico de las prácticas educativas. El objeto de estudio de la Psicología de la Educación son:

> «*los procesos de cambio comportamental provocados o inducidos en las personas como resultado de su participación en actividades educativas.*» [10] «Estos procesos presentan unas características que los distinguen de los procesos de cambio estudiados por otras disciplinas psicológicas. En efecto, (...) son procesos de adquisición, es decir, dan lugar a un aprendizaje; son intencionales y finalizados; tienen lugar durante un período de tiempo relativamente largo; provocan efectos durables en las personas; y, por último, implican reestructuraciones importantes del comportamiento.» [11]

El objeto de estudio de la Psicología de la Educación son *los procesos de cambio comportamental*. Las especializaciones que han surgido dentro de la Psicología de la Educación (desarrollo, socialización, aprendizaje, inteligencia, motivación, etc.) no pueden considerarse como compartimentos estancos, sino que ha de subrayar las relaciones de interdependencia e interacción de todas las disciplinas psicológicas a la comprensión integral del comportamiento humano. Dicho en otra terminología, los procesos de cambio comportamental constituyen el núcleo de "variables dependientes", y las situaciones educativas son el núcleo de "variables independientes". De este modo, la Psicología de la Educación atiende básicamente a los factores susceptibles de formar parte del núcleo de variables independientes.

6

Nos queda definir los contenidos de la Psicología de la Educación. La categorización de los contenidos gira en torno a dos bloques: primero, de los procesos de cambio comportamental, y segundo, los factores o variables de las situaciones educativas. Los *procesos de cambio* han sido estudiados tradicionalmente como procesos de aprendizaje. Y, en este modelo, se siguen las pautas del teórico Vygotsky, como veremos. En cuanto a los factores educativos (o variables de las situaciones), este

[10] César Coll, *o.c.*, 27.
[11] César Coll, *o.c.*, 28.

modelo se nutre fundamentalmente de la perspectiva cognitiva [12]. De este modo, la organización de los contenidos gira en torno a cinco núcleos:

1. Intenciones y objetivos educativos:
   - Elección.
   - Formulación.
   - Planificación.
   - Evaluación.
2. Análisis de tareas y de contenidos del aprendizaje.
3. Descripción del estado inicial de los alumnos:
   - características evolutivas,
   - aptitudes,
   - actitudes,
   - motivaciones,
   - procesos de aprendizaje,
   - etc.
4. Factores que facilitan y obstaculizan el aprendizaje y la enseñanza:
   - factores grupales,
   - interacción profesor-alumno,
   - interacción entre alumnos,
   - condiciones ambientales,
   - material didáctico,
   - etc.
5. Modelos educativos y métodos de enseñanza.

En conclusión: la Psicología de la Educación estudia estos grandes contenidos con una triple finalidad: proporcionar modelos explicativos de los modelos de cambio, planificar situaciones educativas eficaces y resolver problemas educativos concretos.

[12] En concreto es una síntesis de tres manuales: Ausubel y Robinson, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1976 (original publicado en 1969). Ausubel, Novak y Hanesian, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo,* México, Trillas, 1983 (original publicado en 1978). Gage y Berliner, *Educational psychology*, Boston, Hougton Mifflin Company, 1984 (3ª ed.).

4. Principio racional de reconstrucción.

1

Recuerdo que la intención de este trabajo es reconstruir la identidad profesional del educador. Pero nos encontramos con un primer problema, que es precisamente el ocultamiento de esta cuestión. Por eso hemos revisado la interpretación psicológica concreta que totaliza el discurso educativo. En lo que se refiere a nuestro tema, esta "visión psicológica" de la educación –que inspira el actual discurso psicopedagógico- se sustenta en una creencia previa: la neutralidad axiológica. Da por supuesto que la "realidad" –educativa, en este caso- es aprehendida verazmente si se elimina cualquier principio de "valor". Este planteamiento científico –al que damos el nombre de "cientificismo"- sostiene un concepto muy reducido de racionalidad [13].

Sin embargo, no existe neutralidad ante la realidad, ni tampoco ante la realidad educativa. Enseñar implica estar ya "comprometido" con un modelo de hombre y con un modelo de sociedad. El modelo científico de la Psicología de la Educación que inspira nuestro sistema educativo reclama el distanciamiento "neutro y objetivo", no comprometido con ningún principio axiológico. Pero olvida que este distanciamiento es puramente "metodológico", y que ese enfoque metodológico se sustenta en unos presupuestos que no son definidos por el propio método, sino que son dictados por otro orden racional. La razón no puede desligarse del contexto existencial en que se mueve. Y la existencia está constitutivamente comprometida con la realidad.

2

A lo largo de esta investigación voy a desarrollar la crítica a este cientificismo del discurso educativo. No obstante, no quiero presentar sólo una crítica, sino proponer una alternativa. Por tanto, el problema no hace más que empezar. Y es que la reconstrucción depende, en última instancia, de la puesta en claro de los "referentes de identidad ineludibles" que constituye la práctica docente. De lo contrario, estamos condenados a la desorientación,... o a la crítica por la crítica. Ahora bien, si los referentes de valor que constituyen la identidad docente están "ocultos", y, por tanto, no "aparecen", ¿qué instancia racional nos permitirá acceder a su desvelamiento? ¿Puede

[13] Cf. Rescher, N., *Razón y valores en la Era científico-tecnológica*, Barcelona, Paidós, 1999.

ser una ciencia particular? La instancia racional que nosotros buscamos no puede ser una “ciencia particular”. En este sentido conviene señalar que la Psicología de la Educación es una ciencia parcial, que puede, sí, arrojar mucha luz al problema de la educación, pero que en ningún caso puede reducir la realidad educativa a “lo psicológico”.

3

La instancia racional que nosotros buscamos ha de ser la más abarcante posible. Ha de estar, incluso, más allá de nuestros propios prejuicios. Es decir, ha de ser una instancia tal que nos permita incluso juzgar y analizar nuestras propias creencias sobre la realidad, nuestro modo propio de acceso a la realidad. En otras palabras, ha de permitir la revisión de nuestros prejuicios. En síntesis, mi intención es encontrar un punto de apoyo que permita poner en claro la misma *realidad educativa*, pues en ella hace pie todo valor constitutivo de la educación. La *razón*, pues, ha de aportar la perspectiva más amplia posible. Ha de dar un vuelo, coger distancia, para abarcar la realidad. No obstante, ¿puede hacer esto la razón? ¿Es posible ver el bosque en su conjunto o estamos condenados a ver árboles?

La razón, como facultad intelectiva, no es autosuficiente ni independiente del hombre. La razón es una facultad vital, que está en función de la resolución existencial. El quicio de la cuestión es, pues, si el hombre tiene posibilidad de salir del naufragio existencial, si existe un “mundo” que nos posibilite iluminar éste. En este punto, hay que ser conscientes de que la condición existencial del hombre se apoya en una convicción primera, previa incluso a la facultad racional, y es, en mi opinión, la *confianza*. El problema de la resolución existencial no es la posesión de un *instrumento* más poderoso para observar la realidad, sino que reside en un modo de *ser*. Y, en concreto, en la *dignidad* para reconocer la valentía de aquellos que han tenido el arrojo de enfrentarse a la realidad cara a cara, y en toda su problematicidad. La dignidad nos ha de llevar a confiar en aquellos grandes hombres que han tenido el valor para ello, a costa, incluso, del repudio de su sociedad. Y esto mismo es lo que han hecho los grandes pensadores de la historia de la educación. La historia nos ha legado su pensamiento como *referentes* necesarios para el descubrimiento, en este caso, de la realidad educativa. Así, pues, en lugar de querer inventar la realidad y de creer que con

nosotros empieza el mundo, la lógica existencial nos lleva a confiar en las grandes innovaciones que la historia nos ha legado [14].

4

El *canon* que he adoptado para reconstruir la identidad docente es el discurso de los grandes pensadores de la educación. Ellos son los que mejor han conocido aquello en que consiste la educación.

Pero no voy a hacer historia simplemente. La historia, y cualquier ciencia, se comprende desde una perspectiva más abarcante. Esta perspectiva aparece cuando nuestra "inteligencia" se enfrenta al problema mismo de la inteligencia: ¿cómo se han enfrentado los grandes pedagogos al problema de la educación? ¿cómo se ha producido la resolución vital de los problemas? Por tanto, mi perspectiva es filosófica. La *razón educativa*, que no es una ciencia, ni el conjunto de todas ellas, se asienta en última instancia en la *relectura* de los grandes pensadores. *Interpretación, actualización, renacimiento, relectura* es la expresión de la marcha misma de la razón.

5

No obstante, por sí sola la historia de la educación no ilumina, si no existe otra condición necesaria de la inteligencia: la abertura a la realidad. No puede existir *actualización*, y, por tanto, reforma efectiva, sin el contacto directo con la misma realidad educativa. De lo contrario, no resolveríamos la sima que separa *idea* y *realidad*. Subrayo la importancia de este elemento, pues el vicio intelectual predominante –de Occidente, en general, aunque también, en especial, de nuestro país- es el *intelectualismo*, *idealismo*, o como se quiera llamar, y consiste en la pretensión de querer resolver los problemas de la realidad, sin tener un contacto directo con ella. No me refiero a la "mala fe" a la hora de afrontar los problemas. Incluso con muy buena voluntad se aportan soluciones, pero alejadas de la dinámica real de la vida. El problema al que me refiero –que es, en buena medida, el problema mismo de España- no es, pues, a la "mala intención moral", sino a los *prejuicios ideológicos*.

[14] En mi opinión, la "memoria histórica" surge de un subsuelo nutricio: la confianza básica en los otros. A su vez, la confianza arranca de un ímpetu (eros) siempre presente en el corazón humano y que consiste en la *búsqueda de un modelo superior de hombre, un modo mejor de vida* (autosuperación). Por tanto, a la actitud intelectual que defiende la recuperación de la historia, como memoria de la humanidad, le es inherente la intención de *actualización* o reconstrucción de la vida presente.

La realidad educativa aparece después de un largo camino, entre el estudio y la realidad, en una ida y vuelta continua. Este ir y venir aporta el tan preciado *sentido común*. Aunque se tenga la cabeza fría y el corazón caliente, no cuidamos de la realidad efectivamente si no tenemos *los pies sobre la tierra*. Este anclaje aporta mesura –medida real de las cosas- y serenidad –actitud esperanzada ante el mundo-.

6

Resumiendo: no me propongo una "explicación" de hechos, sino comprender la realidad educativa. Mi intención es, incluso, dejar mis prejuicios a un lado para permitir que la realidad misma *aparezca,* después de un largo recorrido de ida y venida entre la misma vida y el estudio de los grandes pedagogos de la historia de la humanidad.

5. Estructura de la investigación.

1

Tenemos ya delimitado el problema y la metodología. Ahora explicamos la estructura. Aunque este estudio parte del estado de la actual investigación educativa, no hay que perder de vista que el grueso del trabajo, tanto por la extensión como por la importancia del contenido, reside en el análisis de lo que he llamado "grandes pensadores de la educación". Ahora bien, es evidente que, en una investigación como esta, es imposible abarcar a todos los grandes pensadores de la educación. Por tanto, hay que seleccionar algunos. Yo he elegido los siguientes:

1. Platón.
2. Plutarco.
3. Clemente de Alejandría.
4. Agustín de Hipona.
5. Luis Vives.
6. Montaigne.
7. Locke.
8. Rousseau.
9. Giner de los Ríos.

El denominador común de estos pensadores es que todos ellos hacen frente al problema de la educación en sus aspectos esenciales –es decir, abordan la educación

desde una perspectiva filosófica- y, por ello, a lo largo de la historia sus propuestas han sido *referentes ineludibles para la educación*, de modo que su pensamiento, especialmente en épocas de grandes crisis culturales, ha sido recogido y *actualizado*. Por esto mismo, podemos decir que estos pensadores son *clásicos* de la educación. No obstante, este sigue siendo todavía un criterio de selección general, pues si bien todos ellos son referentes del discurso educativo, también es cierto que no están todos los clásicos de la educación. Así, pues, el criterio de delimitación de los pensadores de referencia ha de ser más estricto.

En un principio centré la delimitación de los "autores referentes" en el criterio de *fuentes de valor*. Es decir, en torno a la cuestión de la educación existen elementos esenciales –núcleos de sentido- desde los que es posible articular el discurso educativo, de modo que, definiendo las fuentes, podemos agrupar en torno a ellas a los autores que se han preocupado de su desarrollo. Sin embargo, este criterio, aun siendo válido, presenta una insuficiencia. Primero habría que delimitar las "fuentes" que constituyen la educación, y luego escoger a los pensadores. Pero, ¿cuáles son, en concreto, las fuentes? ¿Son las que están en curso en la bibliografía actual? ¿Qué criterio de selección de fuentes siguen estos autores? Es decir, ¿cómo saber que estas "fuentes" son *realmente* las que constituyen lo educativo? Esta preocupación está en el origen de esta investigación. Resumiendo, si mi objetivo es hallar las fuentes mediante el análisis de los grandes pensadores de la educación, es imposible que primero proponga las fuentes y luego seleccione a los autores.

Recuerdo que mi objetivo es ir más allá del *ocultamiento* de la identidad educativa, y, por tanto, "poner en claro" las fuentes que constituyen lo educativo. Las investigaciones que hoy en día predominan en el campo educativo son de carácter empírico; elaboran un esquema de trabajo y se lanzan al análisis empírico. Tienen una metodología de trabajo, sí, pero, desde mi punto de vista, el problema está en el "esquema" desde el que se enfrentan al estudio. Primero existe un "juicio" sobre los hechos y luego el análisis. Pero, ¿cómo saber si las hipótesis de trabajo son acertadas o, por el contrario, son fruto de falsos prejuicios? Yo, en cambio, y siendo coherente con la metodología que he adoptado, he creído más conveniente el análisis de los autores clásicos de la pedagogía, porque en ellos mismos están las fuentes de valor que deben constituir la educación. De este modo, y tras su análisis, obtenemos un marco "teórico" de la educación. Por tanto, no niego la teoría en la cuestión educativa. Al contrario, subrayo su importancia. Admito que no existe ciencia sin *teoría*. Pero, precisamente por

ello, lo que planteo es que la *teoría* requiere mucho más cuidado. Afirmo, en resumen, que en una época de ocultamiento [15] es la *teoría* misma la que debe hacerse problema. Sin ello no existe reconstrucción de sentido ni apertura de horizontes existenciales y estaríamos condenados a la desorientación y a la sumisión ante los poderes establecidos.

Con esta intención, en un principio abordé el estudio de un número mayor de autores. Seleccioné dos de cada período histórico, siguiendo un criterio cronológico. Pero pronto tuve que eliminar a unos e introducir a otros. Mi criterio para seleccionar a los autores que aquí se presentan es el siguiente: fui encontrando un ***eje de sentido*** que se repetía en todos ellos, pero una "repetición" que significa ensanchamiento de sentido y actualización. Es decir, este eje de sentido es portador de las grandes cuestiones de la educación, de modo que para cada pensador constituye la *referencia* u *horizonte de sentido* de su teoría sobre la educación. Además, los mismos autores se remiten unos a otros, pues reconocen expresamente su inspiración. Resumo a continuación estas referencias.

1. Giner de los Ríos es un referente indiscutible de la educación. Sin su propuesta educativa no se entiende la historia reciente de España. Pero Giner no sólo es un referente de la educación en España, sino un *referente universal de la educación*. Pese a la utilización política que se ha querido hacer de su proyecto educativo, en mi opinión Giner es un pensador cuyo núcleo educativo esencial surge del clasicismo y, en concreto –aunque no sólo-, de Platón.
2. Todos los autores se remiten a Platón, por tanto, éste es un referente ineludible de la educación y debe ser incluido en nuestro estudio.
3. Rousseau es otro indiscutible referente, pues su propuesta inspira inagotablemente reformas educativas. Éste, a su vez, remite a Locke –como interlocutor inmediato-, y a Montaigne, Plutarco y Platón –como fuentes clave-.
4. Locke no sólo es un referente educativo porque sea citado por Rousseau, sino porque vuelve sobre núcleos esenciales de la educación, presentes en Montaigne y Platón.
5. Montaigne es un clásico de la educación. Inspira a Locke y Rousseau, y remite a Plutarco y Platón.

[15] Y toda época supone ocultamiento del ser, pues, como diría Heidegger (*Ser y tiempo*) el *ser* es lo que se escapa al "poner en claro" el *sentido*.

6. Luis Vives es otro referente de la educación y, en general, de la cultura europea. De los tres grandes del Renacimiento –Erasmo, Tomás Moro y Vives- ha sido éste el que más influjo ha tenido en la historia de la educación. A su vez, Vives remite, como referentes educativos, a San Agustín y a Platón.
7. San Agustín, a lo largo de la historia, ha sido fuente de inspiración y promotor de reformas educativas y de la cultura. Es un referente indiscutible de la educación y de la cultura. Inspira especialmente a Luis Vives.
8. La pedagogía de Clemente de Alejandría es otro referente de la educación, asumida especialmente por Agustín. Recoge, además de la tradición judeo-cristiana, la tradición cultural griega –entre ellos a Platón-.
9. Muchas son las razones que se pueden aducir para introducir en este trabajo el estudio de Plutarco. Primero, es un pensador presente, de un modo u otro, en todos estos autores. Montaigne y Rousseau subrayan especialmente su importancia para la educación. Pero el motivo central es que, *actualizando* con gran originalidad el ideal educativo del mundo antiguo –recoge expresamente el pensamiento de Platón-, presenta la razón de ser de la educación, articulando sus ejes de referencia.

Los autores elegidos son referentes de *la* educación. No de *una* corriente educativa, sino de la educación en sí. Sea de la corriente que sea, para que constituya realmente educación, todo movimiento social debe constituirse en torno a las cuestiones que ellos plantean. Pero, ¿cuáles son estas cuestiones?

2

La estructura del discurso de esta investigación ha de ser tal que muestre la razón de ser del educador; es decir, que deje al descubierto –"des-vele", frente al ocultamiento presente- su identidad. Mi investigación, pues, nace con la intención de *articular* el sentido de la actividad educativa. Para ello, afronto la reconstrucción de la identidad profesional del educador delimitando sus *núcleos esenciales* o *ejes referenciales* de sentido. El desarrollo de estos núcleos sigue un esquema de círculos

concéntricos: comienzo por el eje nuclear básico, y las restantes partes son como anillos que van englobando al anterior.

¿Cómo han "surgido" estos ejes? ¿Constituyen un esquema previo a la investigación? Si así fuera, ¿no significaría esto que no escucho la realidad educativa misma, como pretendo, sino que le "impongo" unas ideas y, en suma, juzgo la realidad desde mis pre-juicios? Esta duda tiene su importancia, dado que he señalado que mi intención es afrontar el hecho educativo mismo. Por eso hay que advertir que estos núcleos o ejes referenciales, que constituyen la identidad del educador, es *el resultado* de mi investigación. Estos ejes han ido apareciendo en el transcurso mismo de la investigación. Al comenzar este trabajo tenía el propósito de presentar, en una primera parte, el modelo de educador o maestro en los grandes autores de la educación; en la segunda, analizar críticamente las actuales líneas de investigación pedagógica y la política de reforma educativa; y, por último, presentar los parámetros para la reconstrucción de la educación.

No obstante, este esquema inicial tuve que modificarlo para poder subrayar la novedad que los grandes pedagogos analizados han aportado a nuestro problema. Después de analizarlos, caí en la cuenta de que el discurso educativo de todos ellos giraba en torno a estas constantes:

1. La importancia de la persona misma del educador en el proceso educativo predomina sobre las restantes cuestiones. La reforma de la educación, en su sentido radical, debe partir de la reforma del educador.
2. En consecuencia, la educación pende, en última instancia, de la "identidad" del educador.
3. Son, básicamente, cuatro los núcleos que constituyen la identidad del educador, y los cuatro están relacionados entre sí.

Vi en estos puntos sintetizado el problema clave de la educación. La reconstrucción de la educación debe partir necesariamente de la articulación de los ejes que constituyen la identidad del educador. De este modo, mi estudio debía abandonar el esquema inicial para agrupar el trabajo en torno a estos núcleos. Así, como queda en la actualidad, desarrollo cada uno de los cuatro ejes referenciales en cada una de las cuatro partes de este trabajo. En el primer capítulo de cada parte, presento el estado actual de la cuestión de cada uno de los ejes de la identidad del educador, tanto en las investigaciones psicopedagógicas como en la política de reforma educativa, con la

intención de poner de manifiesto las ideas principales, los prejuicios sobre los que se sustenta y la necesidad de someterlos a revisión. En un segundo momento, y con la intención de superar las insuficiencias, hago un recorrido por la historia de la educación, para que sean los grandes de la pedagogía quienes aporten luz a los problemas [16]. En tercer lugar, y siempre en el capítulo final de cada parte, abordo la tarea de la *actualización* o reconstrucción de cada uno de los ejes de identidad.

3

En la primera parte presento el eje referencial de identidad más básico y elemental. Lo primero que aparece cuando nos enfrentamos al hecho educativo es una *relación* de personas: educador frente al alumno, alumno frente al educador. La realidad de la educación depende de cómo se conciba esta relación. Uno es el que enseña y otro el que es enseñado, pero ¿cómo es ese proceso relacional en que consiste la educación? ¿Uno es activo y otro pasivo, como sostenía la pedagogía inmediatamente anterior a nuestra época? ¿Los dos son activos por igual, como sostiene la actual teoría psicopedagógica? Esta es la primera cuestión que debe abordar una teoría de la enseñanza: proponer un marco que dé sentido al *proceso* en que consiste la enseñanza.

Dado que mi objetivo es delimitar la identidad de la persona del educador, lo que desarrollo es la "puesta en claro" del papel que juega la *persona* misma del educador en el proceso de enseñanza. ¿Es el educador un "agente pasivo", orientador y administrador de recursos, o ejerce una "acción *activa"* más allá de los recursos y de los procedimientos y de la orientación? ¿Es el profesor simplemente un administrador de herramientas conceptuales y de estrategias cognitivas o juega, él mismo en persona, una actividad cualitativamente distinta? En suma, ¿qué papel desempeña el educador en el *proceso* de enseñanza? "Lo que" su persona implique para el proceso de enseñanza (identidad del educador) constituirá el marco de sentido de la teoría de la enseñanza. Esta es la cuestión central del proceso de la enseñanza y, a la vez, la raíz de la teoría de la enseñanza.

---

[16] He preferido resaltar la articulación que cada pensador hace de los valores educativos, por lo que he desarrollado a cada uno de los autores en capítulos distintos. En alguna parte he estudiado a un mismo autor en varios capítulos, pues la importancia del tema lo requería. En otras, en cambio, he tenido que suprimir la exposición de alguno de los autores. Pero no es porque no hayan abordado el problema en cuestión, sino por razones de espacio. Todos estos pensadores se enfrentan a los ejes de identidad del educador. Pero me extendería en exceso si desarrollo a todos y cada uno de ellos, a no ser que me limitara a hacer un recorrido esquemático. La opción que he tomado ha sido hacer una selección para analizar cada problema pausadamente y con la debida extensión.

En la segunda parte planteo, no ya la relación misma entre profesor y alumno, analizada en la primera parte, sino el ideal educativo resultante de esa relación. Es decir, estudio qué es lo que se pretende "formar" con el proceso de enseñanza en el alma del joven. Es la cuestión del "curriculun básico" de la teoría de la enseñanza. ¿Es el educador un promotor de estrategias cognitivas o debe transmitir, además, algunos contenidos? Resulta evidente, aunque no tanto para la teoría psicopedagógica actual, que todo el proceso –en que consiste la enseñanza- implica una propuesta real y efectiva de unos *contenidos* que forman al hombre, o, en otras palabras, que le ayudan a que se convierta en "más hombre". Es decir, la educación se sustenta en la transmisión de "algo" que *mejora* realmente al hombre. Esto es lo que hay que poner en claro en esta parte. Y es que la enseñanza, en última instancia, entraña la oferta de un "ideal de hombre". De este modo, el educador es portador de un "ideal de vida". Es más, ese "ideal" a transmitir forma parte de la identidad misma del educador.

En la tercera parte me enfrento al problema de la "profesionalidad" del educador. La actividad docente no se reduce al trabajo realizado dentro de un aula. La educación se efectúa en un contexto más amplio: la escuela y el marco público. Así, pues, la dimensión organizativa del trabajo docente o, dicho de otro modo, la actividad propia del educador dentro del ámbito escolar –que hemos dado en llamar "profesionalidad"- constituye un referente ineludible de la identidad del educador. ¿Qué papel debe cumplir el educador en la estructura escolar? ¿Qué instancia racional es la que define en la actualidad aquello en que consiste su actividad? ¿Qué órgano social es el que actualmente delimita sus deberes sociales?

En la actualidad, el "trabajo" profesional del educador, tal y como queda normativizado en la política de reforma educativa, está inspirado en líneas de investigación sociológicas (teorías de organización aplicadas a la escuela) y, a la vez, en la perspectiva psicopedagógica. Pero, ¿es la administración y, junto a ésta, la política de reforma educativa, el único horizonte de sentido de la profesión docente? ¿Debe estar sometida la actividad docente al control administrativo y al dictado de las ideologías? ¿O es, más bien, el educador el responsable de "lo educativo" y, por tanto, debe reclamar su autonomía respecto de otras instancias sociales? Estas son las cuestiones que impulsan la reconstrucción. La profesionalidad docente no sólo es un componente ineludible de la identidad del educador, sino que es, también, el horizonte de sentido de la "educación" misma. Aquello que sea lo realmente educativo constituye el núcleo del "trabajo" profesional docente.

En la cuarta y última parte, me encaro con el nivel más abarcante de la identidad del educador, que es su función pública. En nuestra época este es un elemento especialmente silenciado. Comúnmente se admite que los educadores tienen una función que cumplir, que es enseñar eficazmente. Sin más. Es decir, se dice: "se les paga para que enseñen". Esto es mucho más evidente en los "funcionarios" de la enseñanza; los educadores-funcionarios son los trabajadores de la enseñanza "pública", que enseñan lo que está establecido en el BOE. Ahora bien, para afrontar esta cuestión como se debe, hay que empezar haciendo una distinción de importancia. Una cosa es "lo oficial" y otra distinta "lo público"; una cosa es lo que el *Estado*, a través de sus mecanismos políticos, establece como programa de enseñanza (*lo oficial*, a través del BOE) y otra distinta son las necesidades reales del "*cuerpo vivo de la sociedad*" y lo que la educación realmente necesita para su progreso "en tanto cuerpo social" ("*lo público*"). Por tanto, lo que establece la política gubernamental (lo oficial), aunque "debería" responder a las necesidades reales de la sociedad, no se identifica, ni mucho menos, con ello (lo público). Pues bien, lo que en esta parte debe ser objeto de estudio es precisamente *lo público*.

El propósito es analizar qué papel es el que debe desempeñar el educador en la sociedad, es decir, en su *relación* con lo público. Es, en otros términos el problema de la finalidad social de la educación y, en concreto, la relación del educador con la sociedad y con su cultura. ¿Es el educador un mero "transmisor" de la cultura establecida o es, primero, el responsable de la salud de la cultura y, segundo, el transmisor de una cultura sana y, por tanto, promotor de humanidad? Ya que esta cuestión define esencialmente la identidad del educador, el problema plantea un eje de sentido ineludible para nuestro estudio.

***

Agredezco con sinceridad el ejemplo que he recibido de Don Alfredo, maestro en mi infancia, y de Don Olegario, maestro en mi juventud. También agradezco a Pedro Ortega y a Ramón Mínguez los consejos y la paciente lectura de esta investigación, y, especialmente, la confianza que han puesto en mí para la realización de este trabajo.

Primera parte

LA *RELACIÓN* EDUCADOR – ALUMNO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

¿Qué papel desempeña la persona del educador en el proceso de enseñanza? ¿Orientador o referente de sentido?

Capítulo 1

LA FUNCIÓN DEL EDUCADOR EN LA TEORÍA DE LA ENSEÑANZA CONSTRUCTIVISTA

Introducción

Presentamos en este primer capítulo el papel que la teoría de la enseñanza constructivista asigna al "profesor", con el objeto de poner de manifiesto los principios en que se sustenta. Muchas son las versiones de esta teoría, hasta el punto de que hoy todo parece ser constructivismo en el mundo de la pedagogía y casi todos se dicen constructivistas. No obstante, yo me voy a referir al programa original, que es, básicamente, el que sigue vigente en nuestro sistema educativo. El planteamiento teórico que dio lugar a la propuesta constructuvista, que se implanta en la LOGSE [17] y que sigue hasta hoy, fue diseñado, fundamentalmente, por César Coll. Analizamos, pues, cómo quedan establecidos en su teoría los principios de la interacción profesor – alumno.

1.1. Principios cognitivos del constructivismo.

La teoría de la enseñanza constructivista de César Coll es tributaria de modo patente de la idea de educación de Piaget y Vigotsky [18]. La psicología cognitiva que sustenta la teoría de la enseñanza de Coll es un intento de superar las limitaciones del modelo conductista predominante en la psicología desde su origen. Así, las primeras investigaciones sobre profesores trataban de clasificar sus características personales

[17] LOGSE, B.O.E. 1/1990, de 3 de octubre.
[18] Coll, C., y Solé, I.,: «La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje», en Coll, Palacios y Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza, 1992, 315-333.

(parcial/justo, estereotipado/original, desorganizado/metódico, etc.) que ejercen una influencia directa en su eficacia docente [19].

Este modelo presentaba evidentes limitaciones, pues no tenía en cuenta la interacción que se establece entre profesores y alumnos. Sólo atendía a las relaciones causales entre características y resultado (modelo de "caja negra"). Estas investigaciones estaban influidas por los principios epistemológicos de la psicología conductista; dejaba de lado los aspectos intencionales de la conducta e ignoraba los procesos internos no directamente observables. Además, el paradigma conductista entiende la enseñanza como una obtención de un "producto", de un "logro", pero no define qué entiende por "logro". En cambio, según la teoría psicológica cognitiva, la interrelación profesor/alumno es una *estructura comunicativa* o *proceso de interacción* en el que interviene: la actividad constructiva de los alumnos y el papel mediador del profesor en la aparición, mantenimiento y guía de la actividad constructiva de los alumnos [20]. Según esta interpretación, aunque es el alumno el que construye su aprendizaje, no lo efectúa en solitario:

> «el verdadero papel del profesor consiste en actuar de intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos» [21].

1.2. Principios relacionales del constructivismo.

El profesor, en la teoría constructivista, es un intermediario. Pero, ¿cómo se ejerce la influencia?, ¿cómo consigue el profesor incidir en la actividad constructiva del alumno con el fin de ayudarle a asimilar los contenidos escolares? Aquí entran en juego los planteamientos de Vygotsky. Se intenta con ello situar la actividad constructiva (psíquica) del alumno en el entramado de las relaciones sociales.

Para Vygotsky la educación es el producto de la interacción que se establece entre el sujeto que aprende y los agentes mediadores de la cultura, entre los cuales los educadores (padres, profesores, etc.) ocupan un lugar especial. Estas ideas se traducen en dos postulados nucleares de la explicación vygotskyana. La primera es la ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores (proceso de interiorización).

[19] Ryans, D.G., *Characteristics of teachers*, Washington D.C., American Council on Education, 1960.
[20] Coll, C.: «Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas», en *Anuario de Psicología*, 33 (1985), 59-70.
[21] Coll, C., y Solé, I., *o.c.*, 322.

Según esta ley toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero se da entre personas (interpsicológica) y después en el interior del niño (intrapsicológica). Este proceso de interiorización no es un simple "traslado" al plano interior de lo que se manifiesta a nivel externo, sino que implica una verdadera reconstrucción; las funciones psicológicas superiores son, primero, construcciones sociales, y después se interiorizan mediante las interacciones que el niño mantiene con los adultos y otros agentes mediadores. La segunda ley es la educación como fuerza impulsora de desarrollo. El concepto clave es el de *zona de desarrollo próximo*. Para que la interrelación sea promotora de desarrollo es necesario *arrastrar* al niño desde su desarrollo potencial al desarrollo real, a través de la zona de desarrollo próximo [22].

1.3. El constructivismo como trasposición de una teoría psicológica al orden educativo.

Una vez que se tienen estos dos principios (de Piaget y Vygotsky), lo que hace Coll para elaborar la teoría constructivista es *transplantarlos*, en sentido estricto, al orden educativo [23]. La creencia subyacente, no fundamentada, es que "lo educativo" es *reducible* a "lo psicológico". La conclusión es la siguiente:

> «En resumen, el ajuste de las intervenciones del adulto a las dificultades que encuentra el niño (...) parece ser un elemento determinante del impacto de la influencia educativa, de su capacidad para crear zonas de desarrollo próximo en la interacción que se establece entre ambos y de que el proceso de interiorización se produzca de forma fluida y sin rupturas.» [24]

Aporta al respecto el resultado de algunas investigaciones psicológicas referentes a cómo se ejerce la influencia educativa en la zona de desarrollo próxima [25].

---

[22] Vygotsky, L.S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979.

[23] «Aunque las investigaciones realizadas durante la última década han arrojado alguna luz sobre cómo el niño progresa a través de las zonas de desarrollo próximo que se crean en las interacciones educativas con los adultos, estamos aún lejos de disponer una visión de conjunto suficiente articulada y precisa. Nos limitaremos pues, en consecuencia, a exponer algunos resultados y conclusiones parciales que bastan, sin embargo, para mostrar el inerés de esta perspectiva para el análisis de a interacción profesor/alumno, al tiempo que sugieren nuevas y prometedoras vías de estudio.» Coll, C., y Solé, I., *o.c.*, 324.

[24] Coll, C., y Solé, I., *o.c.*, 326.

[25] Wertsch, J.V.: «From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky´s theory», en *Human Development*, 22 (1979), 1-22. Hickman, M.E., Wertsch, J.V. *Adult-child discourse in problem solving situations*, Estudio para la 4ª Reunión Regional de la Chicago Linguistic Society, 1978. Wood, D.J.: «Teaching the young children: some relationships between social interaction, language, and thought», en Olson, D.R. (ed), *The social foundations of language and thought*, Nueva York, Norton, 1980. Wood, D.J., Wood, H.A. y Midleton, D.J.: «An experimental

No existe, pues, justificación sobre el hecho de la transposición de niveles, entre lo psicológico y lo educativo. Es decir, por muchas investigaciones empíricas que se aporte, sigue estando pendiente la tarea de explicar por qué estos "hechos empíricos" deben construir una "teoría", y, además, una "teoría educativa".

En suma, la teoría constructivista queda definida por los siguientes principios:

- Finalidad de la enseñanza: que el proceso de interiorización del alumno se produzca de forma fluida y sin rupturas.
- Estrategia de enseñanza: *ajuste* del profesor a la zona de desarrollo próximo del alumno.
- El profesor queda definido, así, por su *capacidad* de crear zonas de desarrollo próximo.

Por tanto, la meta del profesor, para realizar bien su trabajo, es *ajustarse* a la zona de desarrollo próxima del alumno, y su eficacia es medida por su *capacidad* de creación de zona de desarrollo próxima. ¿Qué metodología proporciona la correcta "capacidad" del profesor para crear zonas de desarrollo próximo? Pues la que mejor se adapte al nivel del alumno. En consecuencia: la *intervención educativa debe ser contingente*. No existe un patrón universal de enseñanza, sino que debe adaptarse a cada alumno:

> «para ser eficaz, la intervención educativa debe ser contingente, y debe ser contingente porque así lo exige la dinámica interna del proceso de construcción del conocimiento que subyace a todo aprendizaje.» [26]

La metáfora que mejor explica la metodología que propone Coll es la del *andamiaje*, introducida por Bruner y sus colaboradores [27], y es la que da lugar a la metodología didáctica por "participación guiada" [28] o la "enseñanza recíproca" [29]. En paralelo a estas metodologías didácticas, Coll construye la *concepción constructivista de la enseñanza* [30].

---

evaluation of four face-to-face teaching strategies», en *International Journal of Behavioral Development*, 1 (1978), 131-147.

[26] Coll, C., y Solé, I., *o.c.*, 326.

[27] Wood, D.J., Bruner, J.S., y Ross, G.: «The role of tutoring in problem solving» *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (1976), 89-100.

[28] Rogoff, B.: «Adult assistance of children´s learning», en Rahpael, T.E. (ed.) *The contexts of school-based literacy*, Nueva York, Random House, 1984.

[29] Palincsar, S.A., y Brown, A.L.: «Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities», *Cognition and Instruction*, 1(1984), 117-175. Palincsar, A.S.: «The role of dialogue in providing scaffolded instruction», *Educational Psychologist*, 21 (1986), 73-98.

[30] Coll, C.: «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza», en Coll, Palacios y Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza, 1992, 435-454.

1.4. ¿Qué papel juega el profesor?

¿Cómo explica la concepción constructivista de la enseñanza la *interacción profesor / alumno*? La interrelación se sustenta en la idea de que la "enseñanza es un proceso compartido", y consiste en el traspaso gradual de la responsabilidad (del profesor al alumno) en la realización de tareas. Al principio, el profesor tiene la máxima responsabilidad y, al final, la responsabilidad es del alumno. El traspaso se efectúa por la realización de tareas. Así, pues, la enseñanza consiste en una tarea compartida entre profesor y alumno. En este esquema, el profesor tiene la responsabilidad de "guiar en la práctica" al alumno para que construya el significado y sepa resolver el problema por sí solo. La responsabilidad del profesor, en última instancia, consiste en buscar los procedimientos adecuados de enseñanza, buscando las zonas de desarrollo próximo, de modo que consiga arrastrar al alumno hacia el desarrollo, mediante el andamiaje [31].

Como los estudios en que se apoya Coll para proponer su teoría constructivista del aprendizaje se refieren a interacciones individuales, y en la escuela se produce una interacción con un grupo de alumnos, intenta salvar las dificultades complementando su teoría con las investigaciones sociolingüísticas de los procesos de enseñanza. La característica de la metodología de estas investigaciones es que intentan superar las deficiencias de los métodos cuantitativos mediante investigaciones cualitativas, utilizando, sobre todo, registros narrativos (audiovisuales, magnetófonos, etc.). Los principios epistemológicos y metodológicos de estas investigaciones son tomados prestados de otras disciplinas [32]. En los últimos años, estas perspectivas diferentes han ido confluyendo hasta configurar un nuevo paradigma de investigación, aunque con nombres diferentes: aproximación sociolingüística" al estudio de la enseñanza [33], o

---

[31] Gráfico en Coll, C., y Solé, I., *o.c.*, 327.

[32] Etnografía de la educación (Hymes, D.: «The ethnography of speaking», en Gladwin, T., y Sturtevant, W.C. (eds.), *Anthropology and human behavior*, Washington, Anthropology Society of Washington, 1962; Cazden, C.B., John V.P., y Hymes, D. (eds)., *Functions of language in the classroom*, Nueva York, Teachers College Press, 1972); el estudio de la comunicación en el aula (Barnes, D.: «Language in the secondary classrom» en Barnes, D., Britton, J., y Rosen, H., *Language, the learner and the school*, Baltimore, Penguin, 1971; Barnes, D., *From communication to currículum*, Londres, Penguien, 1976); la etnometología aplicada a la educación (Young, M.F.D., *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, Londres, Collier-Macmillan, 1971).

[33] Cazden, C.B., *Classroom discourse. The language of teaching and learning*, Portsmouth, Heinemann, 1988.

“investigación de la enseñanza como proceso lingüístico” [34]. La característica central de estas investigaciones es: el aula es un espacio comunicativo en el que rigen una serie de reglas o regularidades que no aparecen en otras situaciones de comunicación, e intentan dar explicación de este tipo de interacción.

No obstante, los resultados de las investigaciones sociolingüísticas son dispersos y no existe una explicación unificada. Lo que hace Coll [35] es recoger –lo que él considera- la idea central: dado que el lenguaje en el aula es tal que existe una interrelación de preguntas, y que el profesor habla más que el alumno (regla central del proceso de interacción: la *regla de los dos tercios* [36]), la enseñanza, según Coll, siguiendo a Green [37], es interpretada como *proceso de construcción conjunta*:

> «lo que nos interesa destacar aquí es que el profesor y los alumnos construyen conjuntamente ambas estructuras (de participación social y de contenido de la actividad académica) y su articulación (...) a medida que transcurre la actividad. El hecho de que los roles del profesor y de los alumnos sean asimétricos no impide que estemos en presencia de una verdadera construcción, en el sentido de que uno y otros se ven obligados a ponerse de acuerdo sobre las formas de participación y los contenidos académicos con el fin de asegurar que la actividad discurra sin rupturas ni malentendidos.» [38]

Repito que lo que intenta hacer Coll es explicar cómo se produce la construcción conjunta (*andamiaje*) en el aula. Como no existe en el panorama científico ninguna explicación viable, lo que hace es, sirviéndose de las investigaciones sociolingüísticas, declarar: la enseñanza es un proceso de interrelación de preguntas y respuestas, donde el profesor es el que más habla. Ese es el *mecanismo* de la interrelación de la teoría de la enseñanza subyacente a nuestro sistema educativo. De resultas, la función del profesor, como enseñante eficaz, consiste en su «capacidad para orientar y guiar la actividad del alumno hacia la realización de los aprendizajes escolares.» [39].

---

[34] Green, J.L.: «Research on teaching as a linguistic process: a state of the art», *Review of Research in education*, 10 (1983), 151-252.
[35] Coll, C., y Solé, I., *o.c.*, 315-333.
[36] Según la “regla de los dos tércios” «en situaciones habituales de clase, durante aproximadamente dos tercios del tiempo alguien habla, aproximadamente dos tercios del habla corresponden al profesor, y aproximadamente dos terciios del habla del profesor consisten en preguntas y explicaciones. Todo ello da lugar a unas estructuras comunicativas típicas cuyo exponente más conocido es la secuencia IRE identificada por Sinclair y Colthard: el profesor inicia el intercambio (I) a menudo mediante una pregunta, el alumno responde (R) y se produce a continuación un comentario evaluativo (E) del profesor. El discurso educacional puede entonces analizarse como una cadena de secuencias de intercambios comunicativos IRE en torno a los contenidos o la tarea de aprendizaje.» Coll, C., y Solé, I., *o.c.*, 330.
[37] Green, J.L.: «Research on teaching as a linguistic process: a state of the art», *Review of Research in education*, 10 (1983), 151-252
[38] Coll, C., y Solé, I., *o.c.*, 331.
[39] Coll, C., y Solé, I., *o.c.*, 332.

1.5. El profesor como *orientador*.

En la teoría constructivista del aprendizaje el papel del profesor consiste en *prestar ayuda* al alumno, ajustada a sus características y al contenido concreto que se está trabajando. El método consiste en ir traspasando el control de la actividad progresivamente al alumno. En síntesis, los principios que deben orientar la práctica en el aula, desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje son [40]:

1. Planificar de forma sistemática las actividades del aula de acuerdo con los objetivos deseados.
2. Incluir dentro de las intenciones educativas todos los aspectos de desarrollo del alumno.
3. Partir de los conocimientos previos del alumno.
4. Provocar la participación activa del alumno que le permita reconstruir sus esquemas de conocimiento.
5. Ir otorgando progresivamente mayor responsabilidad al alumno en la actividad del aula.
6. Provocar la interacción entre los alumnos como mecanismo de aprendizaje.
7. Ajustar la ayuda durante el proceso de enseñanza y aprendizaje a la dinámica que vaya produciéndose y a las características peculiares de cada alumno.
8. Tener en cuenta los aspectos emocionales y psicosociales que permiten atribuir sentido al aprendizaje.
9. Llevar a cabo una evaluación que permita al profesor y a los alumnos comprobar el grado de aprendizaje adquirido, entender las razones que lo explican y regular y autoregular el paso siguiente.
10. Evaluar la propia práctica docente para reajustar la enseñanza.

En conclusión, la calidad de la práctica en el aula depende del *grado de ajuste* que consiga el profesor en la mediación del proceso de enseñanza. Y los ejes para medir el grado de ajuste son:

[40] Martín, E.: «Los procesos de aula y su influencia en la calidad de la enseñanza», en Marchesi,. A., y Martín E. (Comps.), *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*, Madrid, Ed. Fundación Santa María, 2002, 97.

- planificación,
- acción,
- y evaluación del proceso de enseñanza [41].

1.6. Necesidad de revisar los supuestos del constructivismo.

Estos son los principios que sustentan la teoría de la enseñanza de nuestro sistema educativo y del paradigma indiscutible en el panorama bibliográfico de la pedagogía actual. Sin embargo, son unos principios que no están fundamentados. Se apoyan en unos prejuicios injustificados. En primer lugar, el constructivismo se asienta en la siguiente tesis: “no existe un patrón universal de enseñanza; para ser eficaz, debe adaptarse a cada alumno en particular”. No obstante, esta afirmación no está fundamentada. Es un postulado que se apoya en:

1. Una trasposición de los resultados de las investigaciones de Wood [42].
2. Wood realiza unas investigaciones (unas madres que enseñan a sus hijos) que, para nuestro contexto educativo, son parciales [43]. La enseñanza escolar no se produce con un individuo, sino con un grupo. Y, además, el profesor no es ni el padre ni la madre.
3. Las investigaciones de Wood parten, a su vez, de una hipótesis (la hipótesis del andamiaje de Bruner). Por tanto, sus investigaciones tratan de comprobar una interpretación de la enseñanza. En el fondo, se trata de una investigación que se sustenta en una creencia: el desarrollo se produce cuando hay andamiaje.

En segundo lugar, como “teoría” de la enseñanza es insuficiente. Una teoría debe ser un marco de interpretación de los hechos. Y el constructivismo no ha logrado articularse en forma teórica, por las siguientes razones.

1. No existe un resultado concluyente de las investigaciones sobre psicología de la educación. Falta una visión de conjunto clara desde

[41] Este parámetro le sirve al proyecto REDES (integrado por algunos de los diseñadores de la LOGSE) para evaluar la calidad de la enseñanza. Martín, E., *o.c.*, 95-118.

[42] Las consecuencias para la metodología de enseñanza es la siguiente: «Según Wood, la eficacia de la enseñanza (...) depende en gran medida de que los agentes educativos realicen intervenciones contingentes a las dificultades que encuentra el aprendiz.». Coll, C., y Solé, I., *o.c.*, 326.

[43] Newman, D., Griffin, F., y Cole, M., *The construction zone: working for cognitive change in school*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, han puesto de manifiesto, dentro de la teoría congnitiva del aprendizaje, que el contexto escolar presenta características propias.

la que interpretar los resultados educativos. Esto lo reconoce el mismo Coll [44].

2. Son principios teóricos que se trasplantan al orden educativo mediante una creencia velada, latente, pero operante: lo novedoso y/o progresista es mejor que lo antiguo.
3. Las investigaciones en las que se basa Coll [45] no son del mundo educativo; no son ni sobre profesores, ni sobre contextos de grupo.

En última instancia, la trasposición del "orden psicológico" al "orden educativo" no está en modo alguno justificada. Una cosa es el nivel científico –aun en el caso de que la psicología haya conseguido ese nivel- y otra cosa bien distinta es la realidad educativa. Aun en el caso de que el constructivismo se pudiera presentar como una "teoría" de la enseñanza, no está justificado en modo alguno la reducción de "lo educativo" a "lo psicológico".

Ningún discurso científico puede "totalizar" la realidad educativa. En todo caso, quien sí que tiene esa pretensión de totalidad, de abarcar en su globalidad lo que es la educación, son los grandes referentes de la historia de la educación: los grandes pedagogos. Así, pues, en esta primera parte del trabajo voy a someter a revisión al constructivismo, tomando como punto de apoyo el discurso pedagógico de los grandes pensadores de la educación. Ellos deben constituir el paradigma clave de las propuestas educativas.

---

[44] «Aunque las investigaciones realizadas durante la última década han arrojado alguna luz sobre cómo el niño progresa a través de las zonas de desarrollo próximo que se crean en las interacciones educativas con los adultos, estamos aún lejos de disponer una visión de conjunto suficiente articulada y precisa. Nos limitaremos pues, en consecuencia, a exponer algunos resultados y conclusiones parciales que bastan, sin embargo, para mostrar el inerés de esta perspectiva para el análisis de la interacción profesor/alumno, al tiempo que sugieren nuevas y prometedoras vías de estudio.» Coll, C., y Solé, I.,: «La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje», en Coll, Palacios y Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza, 1992, 324.

[45] Wertsch, J.V.: «From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky´s theory», en *Human Development*, 22 (1979), 1-22. Hickman, M.E., Wertsch, J.V. *Adult-child discourse in problem solving situations*, Estudio para la 4ª Reunión Regional de la Chicago Linguistic Society, 1978. Wood, D.J.: «Teaching the young children: some relationships between social interaction, language, and thought», en Olson, D.R. (ed), *The social foundations of language and thought*, Nueva York, Norton, 1980. Wood, D.J., Wood, H.A. y Midleton, D.J.: «An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies», en *International Journal of Behavioral Development*, 1 (1978), 131-147.

Capítulo 2

PLATÓN

Sócrates

Introducción

Platón es un autor siempre vivo para el pensamiento [46]. Los comentarios a sus obras son casi inagotables [47]. Su aportación permanece siempre presente en la historia del pensamiento educativo. En este trabajo no me propongo analizar aspectos particulares de su pensamiento, sino desentrañar el carácter global de su reflexión, que es la educación [48]. Me voy a centrar especialmente en *La República* [49]. Parto del

---

[46] Los clásicos análisis de las obras y del pensamiento de Platón: Grube, G.M.A., *El pensamiento de Platón*, Madrid, Gredos, 1984. Crombie, I.M., *Análisis de las doctrinas de Platón*, 2 vols., Madrid, 1970. Châtelet F., *El pensamiento de Platón*, Barcelona, 1967. Eggers Lan, C., *Introducción histórica al estudio de Platón*, Buenos Aires, 1974. Tovar, A., *Un libro sobre Platón*, Madrid, 1956. Lledó, E., *La memoria del Logos*, Madrid, Taurus, 1984. Lledó: «Introducción a Platón», *Diálogos*, I, Madrid, Gredos, 1981.

[47] Bibliografía escogida de Platón: Lledó, E., *La memoria del Logos*, Madrid, Taurus, 1984, 229-236. La referencia bibliográfica más utilizada: Guthrie, W.K.C., *A History of Greek Philosophy*, IV y V, Cambridge, 1975 y 1978. Revisión bibliográfica: Brisson, L.: «Platón 1958-1975», *Lustrum*, 20 (1977), 5-304; Brisson: «Platón 1975-1980» *Lustrum*, 25 (1983); Mackirahan, R.D., *Platon and Sócrates. A Comprehensive bibiography*, New York / Londres, 1978. Comentarios críticos a las investigación más importantes: Skemp, J.B., *Platón*, Oxford, 1976. *Oxford Classical Dictionary*, (3ª ed.), Oxford, Oxford University Press, 1997.

[48] Jaeger, W., *Paideia: los ideales de la cultura griega*, Madrid, FCE, 2000 (trad.: J. Xirau –libros I y II-, y W. Roces –libros III y IV-; título original: *Paideia. Die Formung des griechiscen Menschen*, 1933). Moreau, J.: «Platón y la educación», Château (dir.), *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 1999. Marrou, H.-I., *Historia de la educación en la antigüedad*, Madrid, Akal, 1971. Galino, M.A., *Historia de la educación*, I, Madrid, Gredos, 1960. Nettleship, R.L., *The Theory of Education in the* Republic *of Plato*, New York, Teacher´s College Press, 1968. Blankenship, J.K.: «Education and the arts in Plato´s *Republic*», *Journal of Education*, 178 (1996), 67-99. Brumbaugh, R.S.: «Plato´s Ideal Curriculum and Contemporary Philosophy of Education», *Educational Theory* 37 (1987), 169-177. Brumbaugh, R.S.: «Plato´s Philosophy of Education: The Meno Experiment and the *Republic* Curriculum», *Educational Theory* 20 (1970), 207-228. Brumbaugh, R.S.: Teachins Plato´s *Republic* VIII and IX», *Theaching Philosophy* 3 (1980), 331-337. Cooper, J.M.: «Plato´s Theory of Human Motivation», *History of Philosophy Quarterly* 1 (1977), 151-157. Hourani. G.F.: «The Education of the Third Class in Plato´s *Republic*», *Classical Quarterly* 43 (1949), 58-60. Losin, T.: «Education and Plato´s Parable of the Cave», *Journal of Education* 178 (1996), 49-66. Barrow, R., *Plato, Utilitarianism and Education*, London,

principio de interpretación de Scheleiermacher (fundador de la moderna investigación sobre Platón): “lo primero” (el sentido) se adquiere y es esclarecido por la luz que proyecta “lo último” (la forma más perfecta). Pues bien, *La República*, como se sabe, es la cima del diseño educativo de Platón, de modo que este modelo educativo proyecta luz a sus primeras obras. En este capítulo analizo en concreto el papel del profesor en el proceso de enseñanza.

2.1. El eje de la educación es Sócrates, el maestro.

Es bien sabido que la preocupación fundamental de Platón es la cuestión del “estado”, pero, también, que se enfrenta a este problema desde su raíz: la *formación* de hombres. Por eso toda su obra gira en torno al problema de la educación. Ahora bien, el quicio último sobre el que descansa su edificio educativo es una persona, Sócrates (469-399 a.C.) [50], su maestro, o, según Platón, *el* maestro.

Ya en los primeros diálogos [51] pone de manifiesto Platón la gran importancia de la cuestión de la elección del maestro. El *Protágoras*, por ejemplo, comienza con el problema de conocer al “verdadero maestro”, pues de ello depende la salud de nuestra alma [52]. Junto a esto, Platón deja constancia de que la conciencia que Sócrates tiene de sí es la de un servidor del alma, un cultivador de lo más sagrado que hay en el hombre; interpreta incluso su misión como “servicio de Dios” [53]. Así, en la intención de Platón está el motivo de presentar a Sócrates como modelo de maestro. Su obra es un intento de enfocar, desde distintas perspectivas y a distintos niveles, la profundidad de la

---

Routledge & Kegan Paul, 1975. Pabón, J.M., Fernández Galiano, M., *Introducción a la “República” de Platón*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1979.

[49] Platón, *La República*, Madrid, Espasa Calpe, 1997 (trad.: Patricio de Azcárate). Citamos como “Rep” o simplemente como “R”. Los textos de las restantes citas de las obras de Platón –a menos que sse indique expresamente- están tomados de la edición de Gredos.

[50] Sobre este tema véase: Bernardete, S., *Sócrates´s Second Sailing: On Plato´s Republic*, Chicago, University of Chicago Press, 1989. Genson, H.H. (ed.), *Essays on the Philosophy of Sócrates*, Osford, Oxford University Press, 1992. Hegel, *Lecciones sobre filosofía de la historia universal*, Madrid, Alianza, 1977. García Calvo, A.: *Sócrates*, Barcelona, Universitas, vol. 2º, Salvat, 1971. Guardini, R., *La muerte de Sócrates*, Buenos Aires, 1960.

[51] Me refiero a los “diálogos socráticos”, aquellas obras de Platón, escritas probablemente después de la muerte de Sócrates, que representa la forma primitiva del diálogo socrático. No son las únicas obras de Platón que giran en torno a la figura de Sócrates; se caracterizan por dejar ver la estructura del diálogo tal y como lo realizaba Sócrates. Cf. Peñalver, P., *Márgenes de Platón. La estructura dialéctica del diálogo y la idea de exterioridad*, Murcia 1986.

[52] *Prot*., 313a-c; 314a-b.

[53] Cf. Apología de Sócrates, 30a.

enseñanza y la acción de Sócrates. Así, en *La República* dibuja (utilizando la imagen de la escultura y la pintura) el "modelo de maestro" como creador de almas. El *Menón* describe la naturaleza peculiar del saber del maestro. En el *Fedón* Sócrates es presentado bajo la figura del *cisne apolíneo del espíritu* [54], con los trazos de la concentración del alma en su genuina actividad interior [55]. En el *Banquete* esa misma figura es dibujada en el aspecto del *espíritu dionisiaco*; se hace un "elogio" a Sócrates, utilizando la imagen de la música, como expresa el propio Alcibíades en su elogio final; es como si esta obra fuera una melodía, integrada por distintas voces, de modo que cada discurso supera al anterior, culminando en el discurso de Sócrates.

2.2. El espíritu de Sócrates, *pasión por educar*.

En los primeros diálogos Platón hace hincapié en el aspecto metódico del proceder de Sócrates. Ninguno de estos diálogos termina con una definición de la esencia de la virtud de la valentía o de la prudencia. Este modo de proceder, caracterizado por el interrogante, no lleva al fracaso o al desaliento en la investigación, sino a la actitud de seguir escarbando en el mismo problema. Resalta *la tensión del espíritu* en su búsqueda de la verdad, y el *interrogante* y la *ignorancia* como la actitud del hombre que se mantiene en esa búsqueda, que todo lo cuestiona para reasumirlo todo. El *camino* es la condición existencial del hombre, en continuo proceso de formación [56].

Utilizando la imagen de la gimnasia, que tanto gusta a Platón –y que al parecer debió emplear Sócrates, si tenemos en cuenta que fue en el gimnasio donde desarrolló buena parte de su enseñanza-, diríamos que Sócrates insiste en la condición imprescindible para ser hombre: la vida como un entrenamiento continuo (formación), como un ir luchando por alcanzar una meta más alta [57]. El propio Sócrates dice repetidamente en estos diálogos que es necesario volver más tarde sobre el mismo problema. El proceso de formación es lento y difícil. En *La República* lo compara con

[54] Cf. *Fedón* 85b.
[55] Cf. *Fedón* 67c, 83a.
[56] Cf. *Protágoras* 335b-c. En *La República* retoma el tema y habla de la dialéctica como una camino que recorre toda la existencia (R 531 y sgis; ver también Carta VII 341c).
[57] Cf. *Cármides* 154 d-e; *Górgias*, 523e.

un “forjarse en oro”; describe el camino de la formación como un largo rodeo, como un camino de elevación: de la cueva a la cima [58].

En los “diálogos socráticos”, es la propia *forma literaria del diálogo* la que nos adentra en la entraña del camino hacia el conocimiento verdadero, que es la misma esencia de la filosofía [59]. El método filosófico no consiste sólo en estimular al alumno para que le acompañe, sino también, y sobre todo, en descubrir que el camino de la verdad es difícil, y se va alcanzando poco a poco, tras muchos esfuerzos, hasta que consigamos poner en cuestión todas las premisas que hasta entonces admitíamos como evidentes y que constituyen las bases de la misma existencia. Pero Platón no habla de una “condición existencial” en abstracto. Esa “tensión del espíritu” está encarnada en Sócrates. Él es el “guardián” de las almas, o el “cuidador” de la salud del alma [60]. Esto lo ha debido de haber descubierto Platón en su juventud; debe ser esto lo que vio en Sócrates, después de haber seguido las enseñanzas de Crátilo, un partidario de Heráclito. Sócrates, para Platón, es un *acontecimiento educativo*, es *pasión por la formación de hombres*.

Durante toda su vida, con su ejemplo y con el arte de su palabra, Sócrates ha tratado de *incitar* al hombre a su superación, ha tratado de *espolear* el pensamiento, de *despertar* las potencias dormidas en el alma. Esto es lo que mismo que decir que Sócrates ha vuelto al hombre sobre sí mismo. Ha tratado de crear la conciencia de que “nosotros somos nuestro principal problema”, de que nosotros debemos recorrer, por nuestra cuenta, ese *camino* de ascensión que conduce a nuestra superación. Esta es la misión a la que ha consagrado toda su vida [61]. Lo que indica que la educación consiste en transmitir, de corazón a corazón, el fuego de la tensión.

Este “pathos”, esta pasión de Sócrates, es la que Platón busca “recrear” en sus escritos. Y no hay mejor “forma” (literaria) para “revivir” esa fuerza constructiva de Sócrates que el diálogo. El arte pedagógico de Sócrates es al *arte de la dialéctica* [62]. Su poder educativo, que Platón había conocido por propia experiencia, es reconstruido,

---

[58] Cf. R 546d-e.
[59] Véase: Arieti, J.A., *Interpreting Plato: The Dialogues as Drama*, Savage, Rowman & Littlefield, 1991. Grandwood, L., *The Chronology of Plato´s Dialogues*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990. Coventry, L.: «The Role of the Interlocutor in Plato´s Dialogues», en Pelling, C. (ed.), *Characterization and Individuality in Greek Literatura*, Oxford, Clarendon Press, 1990.
[60] Los dos textos clásicos de Sócrates como cuidador del alma (exhortación) son: *Apología* 29 d y sigs., y *Protágoras* 313a.
[61] Cf. *Apología de Sócrates* 36c.
[62] Analizaremos esta cuestión en la segunda parte.

desde distintas perspectivas, en sus obras. Cada diálogo se centra en un matiz de esta pasión por formar almas.

2.3. La preocupación central de Sócrates: la formación.

Ya en sus primeros diálogos –los diálogos socráticos- empieza Platón a trazar sus rasgos esenciales de la preocupación de Sócrates. La personalidad de Sócrates se manifiesta fundamentalmente a través de su influjo sobre otros. Y su órgano es la palabra hablada. El proceso educativo se presenta en forma de una tensión en la que está en juego el destino de la persona. Es, por tanto, un drama, que tiene como "mediador" la figura del maestro. Esa tensión está presente en toda su obra. La "forma literaria" que mejor expresa ese drama es el *diálogo*.

El "diálogo socrático", como obra literaria, tiene su origen en un hecho histórico: Sócrates enseñaba en forma de preguntas y respuestas. Se puede decir que la forma literaria del diálogo está a medio camino entre la poesía y la filosofía. No queremos decir con ello que en sus primeras obras Platón sea más poeta que filósofo, ni que prime más la forma que el contenido. En rigor debemos decir que Platón afirma la superioridad del saber filosófico. No obstante, la superioridad de la ciencia filosófica no implica que se conciba la educación desde la primacía de los "conceptos". Al decir que el diálogo está a medio camino entre la poesía y la filosofía queremos insistir en que el proceso educativo, tal y como lo concibe Platón, no es puramente conceptual. Platón es consciente de que la educación no consiste en una mera transmisión de contenidos. La transmisión debe llegar "al corazón", debe conmoverlo desde sus entrañas. Esto es lo que se conoce como "educación de la virtud", donde se debe poner en movimiento todas las potencias del hombre, tanto las intelectuales, las emotivas, como las volitivas. Por eso tan importante como los *contenidos*, es la "*forma*" educativa. Y la forma educativa de Sócrates es el *diálogo*. Este es el *arte* del maestro, el arte de la dialéctica.

En sus primeros diálogos deja Platón traslucir la conciencia que tiene de Sócrates: fue una vida consagrada a la "agitación" de almas, y su acción constituye la imagen ejemplar del maestro. Esta concepción, que aparece en sus primeros diálogos apuntada, es desarrollada en toda su amplitud en las obras posteriores. Todas las obras de Platón son, pues, perspectivas de un mismo problema fundamental: cómo

transformar al hombre en "más-hombres", es decir, en un modo superior de ser hombres, o, lo que es lo mismo, cómo enseñar la virtud. Enseñar consiste, pues, en adquirir la forma (formación) de un *modelo superior* de hombres [63]. Por eso, en *La República*, cuando define la virtud de la justicia, que es el problema de por qué el hombre puede "querer el bien" por sí mismo, al margen de las consecuencias, que es, por otra parte, el tema al que van dirigidas todas las miradas de los anteriores diálogos, dice Platón que esta cuestión no puede presentarse sino como un *elogio de la justicia*. Aquí, la tensión presente en todos los diálogos anteriores –en la búsqueda del modo mejor de vida- se focaliza en un centro: el problema de la justicia o, lo que es lo mismo, el problema de la construcción del "hombre justo". Pues bien, para Platón, el modelo de hombre justo es Sócrates [64]. Para Platón, Sócrates es la "medida" de lo humano, el que ha dado la talla de lo verdaderamente humano. De modo que el elogio de la justicia resulta en un elogio de la persona de Sócrates.

Por tanto, a la hora de responder a la inquietud existencial básica, Platón sabe que el "motor" o el secreto último –de este movimiento de elevación en que consiste la educación- reside, en última instancia, en: "querer el bien". El hombre justo es un hombre "ajustado" a un modelo superior, y su justicia consiste en un "ajustamiento" a ese ideal; y todo este proceso se juega en la posibilidad que tiene el hombre de "querer el bien", de *querer ser un hombre justo*, de querer la justicia por sí misma, al margen de los beneficios o perjuicios sociales.

2.4. La formación como *elevación* a un "ideal de hombre".

Consciente de su misión, Sócrates se sabe "portador" de un alto ideal de vida. Su acción consiste en formar hombres según ese ideal. Los hombres que quiere formar son

[63] El contexto de la virtud, en Platón, es educativo, y ha dado lugar al término clásico "educación de la virtud". Sería desmedido recoger todas las citas que hacen referencia a este asunto, pues el ideal de la virtud recorre la obra de Platón. Cf. *Apología* 29d; *Laques* 179c sigs; *Cármides* 161b; *Protágoras* 319b; Rep 433b.

[64] *La República* se desarrolla como un elogio de la justicia, y concluye con el elogio de Sócrates: 1) Se busca el conocimiento de «la naturaleza y el origen de la justicia» (R 358e); qué efectos producen en el alma. 2) Glaucón llama *hacer un elogio de la justicia* a dar las razones de porqué el hombre debe querer el bien. 3) Además, Glaucón espera el elogio de Sócrates. 4) Si *La República* es un elogio a la justicia, y dado que la justicia queda representada paradigmáticamente en persona de Sócrates, *La República* es un *elogio de Sócrates*.

llamados “hombres filosóficos” [65]. Pero esta formación no es cuestión de técnicas pedagógicas o de saberes cognitivos. De hecho Sócrates critica a los sofistas porque sus saberes son técnicos y utilitarios, y no forman personas, porque no buscan la verdad. La formación de hombres es una cuestión de “relación”, y, por tanto, reclama la pedagogía del diálogo.

En *La República* Platón pone en boca de sus hermanos, Glaucón y Adimanto [66], la petición de que Sócrates haga el elogio a la justicia, que equivale a la petición de que revele cómo llegar a ser un “hombre filosófico”. Glaucón y Adimanto son representantes de la juventud que quieren transformar el estado, y que siguen el camino de la filosofía de mano de Sócrates. Aquí estos jóvenes dirigen la mirada a Sócrates para que les adentre en ese conocimiento. Sócrates, dirigiéndose a estos alumnos, utiliza expresamente la llamada a su seguimiento:

> «Sígueme –dice Sócrates- y repara si te conduzco bien.» (R 475c).

La forma literaria empleada, el diálogo, es la mejor para desentrañar el contenido. Es en ese ida y venida de preguntas y respuestas, donde se va “guiando” al alumno. Sócrates, como maestro, responde a las preguntas de los jóvenes. Pero es el propio Sócrates el que indica la dirección de la discusión [67]. En la pregunta no sólo se pone en juego los “saberes” adquiridos, sino las “convicciones” (no sólo emocionales, sino creencias profundas). Por eso, Sócrates está atento a la respuesta del alumno, que dice a la afirmación de Sócrates: “así es”. Va confirmando los pasos que él ha dado. Pero Sócrates no se queda en el nivel de los contenidos cognitivos del aprendizaje sino que busca llegar al rincón del alma donde residen las convicciones, porque son éstas las que mueven al hombre, las que lo transforman [68]. Y por eso ese alumno es llamado “amigo”, porque con esa elevación que Sócrates busca, intenta formar un “igual al que hablar” (finalidad del diálogo) [69]. A lo largo de *La República*, Platón va dibujando las figuras de Glaucón y Adimanto como prototipos de hombres *aptos* para recorrer el camino de vida que propone Sócrates, porque tienen las disposiciones básicas necesarias

---

[65] Analizamos este concepto, así como el papel de la filosofía en la educación, en la cuarta parte.
[66] R 367a-b.
[67] R 489e.
[68] También Rousseau se propone este recorrido con Emilio, como veremos.
[69] Esto se puede ver también en el modo de Sócrates de llamar a sus alumnos en *La República*: del “joven”, pasa al “amigo”; a partir de mitad del diálogo, cuando ya ha expuesto su convicción fundamental, los llama “mi querido amigo” (R 263; 485a; etc. En esto hay un proceso similar en Rousseau.

para andar el camino del conocimiento filosófico. Así, Platón hace referencia a las buenas dotes naturales [70] de Glaucón y Adimanto, a su capacidad de memoria [71]; hace referencia a lo divino como gracia sobreañadida al proceso natural de formación, que libra al hombre filosófico de los peligros de la sociedad [72]. Sócrates califica a su alumno como el *hombre experto en materia de amor*.

> «En verdad, Glaucón –dice Sócrates-, propio de cualquier otro y no de ti es lo que acabas de decir, pero un hombre experto como tú en materias de amor (...)» (R 474d).

En última instancia, la amistad se sustenta en Platón en un tipo de amor: el amor a la sabiduría [73]. Por eso, inmediatamente dice Sócrates:

> «Por lo tanto, diremos del filósofo que ama la sabiduría, no en parte, sino toda y por entero.» (R 475b).

El filósofo es experto en amor a la sabiduría. Así, la "disposición natural" (hoy diríamos "disposición básica") del alumno es, fundamentalmente, *la actitud de búsqueda*:

> «el que tiene buena disposición para todas las ciencias con un ardor igual, que desearía abrazarlas todas y que tiene un deseo insaciable de aprender, ¿no merece el hombre de filósofo?» (R 475c).

Estas capacidades son presentadas por Platón como características del "ideal supremo" de vida que puede alcanzar el hombre. Y, al atribuírselas a Adimanto y Glaucón, los considera como alumnos ideales [74]. Por tanto, Platón no concibe el proceso educativo como aplicación de unas reglas técnicas axiológicamente neutras, ni como un proceder meramente teórico o conceptual. Para transformar a los hombres se necesita poner en juego todas sus facultades, que no son sólo las facultades intelectuales, sino también las inconscientes, y las "irracionales" –si por tales entendemos las que nacen

[70] «Quedé agradablemente sorprendido al oír los discursos de Glaucón y de Adimanto. Nunca como en esta ocasión admiré tanto sus dotes naturales» (R 367e).
[71] Así en 474c-d: «Será necesario que recuerdes o te recuerde –pregunta Sócrates a Glaucón- que...». Repetidamente insiste Sócrates a sus alumnos la importancia del recuerdo de los contenidos fundamentales; este recuerdo es importante, ya que dice que una de las características del conocimiento de la dialéctica es la capacidad de memoria.
[72] «Porque es preciso que haya en vosotros algo de divino, (...) vuestras costumbres y vuestra conducta me lo prueban bastante» (R 368a-b).
[73] Como aborda en *Lisis*.
[74] Algo similar encontramos también en Rousseau, quien presenta a su "Emilio" como el alumno ideal que va a recorrer ese camino hacia ese alto ideal de conducta humana.

del deseo y del substrato corporal del hombre-. La pedagogía necesita "incitar", "conmover" al hombre. Por eso recurre al lenguaje artístico, para crear modelos, figuras capaces de mover la voluntad humana, y hacer *querer*, *imitar* el bien, lo justo, lo bello. De hecho, en *La República*, presenta al "verdadero educador" como un *artista*.

> «Pero si el pueblo llega a penetrarse una vez de la verdad de lo que decimos de él, ¿se irritará contra los filósofos y rehusará creer con nosotros que un Estado no puede ser dichoso, a menos que el plan del mismo sea trazado por estos artistas según el modelo divino, que constantemente tienen a la vista?» R 500d-e.

En última instancia, Sócrates responde al requerimiento de sus alumnos por el sentido de la vida apelando a *su propia convicción*, confesando lo más profundo de su alma, revelando su opción vital radical:

> «cuanto más profunda es mi convicción en este sentido, tanto más embarazado me veo sobre el partido que debo tomar. Por una parte, no sé cómo defender los intereses de la justicia. Esto es superior a mis fuerzas. (...) Por otra parte, hacer traición a la causa de la justicia y sufrir que se la ataque delante de mí sin defenderla mientras que me quede un soplo de vida y bastante fuerza para hablar es lo que yo no puedo consentir sin incurrir en un crimen; y así, lo mejor será defenderla hasta donde pueda.» (R 368b-c).

El proceso de la enseñanza es el proceso de la amistad. Cuando Sócrates va a comunicar una palabra de peso, una convicción, una confesión, o una cuestión de alto calado, introduce su palabra con "mi querido Glaucón", "mi querido Adimanto", "mi querido amigo". Así, cuando Sócrates revela por fin que el objetivo último del conocimiento es la idea del bien, que es el objeto de conocimiento más sublime, y que todas las virtudes adquieren sentido desde ese conocimiento [75], llama a Adimanto: «mi querido amigo» [76].

2.5. El elogio de Sócrates.

Sócrates, como *modelo* que encarna el ideal de hombre filosófico, no es sólo una idea. Su persona misma es *mediadora* en ese proceso de conocimiento. Es el mismo

[75] Cf. R 505a.
[76] R 505b.

Sócrates el que pone en juego todas las potencias espirituales del alumno, de cara a su transformación. Es decir:

1) Es maestro, porque es el que guía, con sus preguntas y respuestas, al alumno. Además, llama a sus alumnos al *seguimiento*.
2) Es mediador porque su palabra, su compañía, o, en otros términos, su confesión y amistad, les introduce en ese orden del saber. No es posible introducirse "espontáneamente". En suma, el hombre necesita "conducción", y el maestro juega el papel de mediador.
3) El propio ejemplo vital de Sócrates es el que mueve al alumno hacia el conocimiento de la dialéctica. Un ejemplo que es "explicación", "compañía", "amistad".

En *La República* se observa este aspecto en la relación de Sócrates con Adimanto y Glaucón. A lo largo del diálogo se ve la inquietud de estos jóvenes por el problema de la justicia. Platón ha hecho que sean ellos los representantes de la juventud griega que buscan los más altos valores verdaderos de su pueblo; son ellos los que piden la "verdadera interpretación" del espíritu griego. No les es suficiente la enseñanza de los antiguos educadores, porque tras sus "frases ideales" se esconde una actitud personal inauténtica [77]. Por eso piden que sea Sócrates el que les aporte la *prueba convincente* para poder *querer la justicia* en sí y por sí, al margen de su utilidad social. Estos jóvenes se dirigen precisamente a Sócrates porque han tenido que ver en su teoría educativa un "algo más". Y este "algo más" es la propia persona de Sócrates: su *vida* ha sido la realidad educativa más importante. Por eso, en su apología, aporta una única prueba ante los sofistas y los retóricos:

> «Yo, en cambio –dice Sócrates-, sí que presento un testigo irrefutable: mi propia pobreza.» [78]

Platón ha intuido que en Sócrates está la interpretación correcta al espíritu griego. Ha visto su independencia de espíritu respecto de sus tendencias interiores, así como respecto de los poderes exteriores, de las luchas de partidos y de la búsqueda del interés. Ha visto en él, en definitiva, esa "querencia de justicia", hasta el punto de dar la

---

[77] Cf. R 363a-e

[78] *Apología de Sócrates*, Madrid, Espasa Calpe, 1995, 90.

vida por "la justicia". Ha visto que la persona de Sócrates refulgía *la belleza* [79]. Y lo que hace Platón en *La República* es revelar en qué consiste "la justicia", que es lo mismo que revelar el secreto del alma de Sócrates. En suma, Platón ha visto en Sócrates que la justicia es algo inherente al alma, una especie de salud espiritual. Así, pues, Platón mismo está haciendo una confesión (o un elogio): Sócrates es *el* maestro, el hombre cuyo ejemplo existencial y cuya palabra le ha introducido en el camino de la sabiduría [80].

En el *Banquete*, amplia Platón esta imagen. Focaliza ahora la acción sobre el alma del joven alumno, describiendo lo que allí sucede cuando entra en relación con el maestro. Todo el diálogo del *Banquete* se centra en la persona de Sócrates. Comienza con la intención de hacer un "elogio" del amor, y termina con el "elogio" a Sócrates. Al final de la obra irrumpe en tropel unos camaradas borrachos, con Alcibíades a la cabeza, aclamando a Sócrates como el *maestro del eros* [81]. Alcibíades es el representante de lo que realmente quería Sócrates: el alumno que quería trabajar en la construcción del estado, pero construyendo el "estado dentro de sí mismo". Pero prefirió antes el poder que la verdad [82]. No obstante, Alcibíades reconoce el efecto que las palabras del maestro causan en el alma del alumno:

> «Pues bien: yo he sido picado por algo que causa todavía más dolor, y ello en la parte más sensible al dolor de aquellas en las que uno puede ser picado: el corazón o el alma, o como se debe llamar eso. Ahí he recibido la herida y el mordisco de los discursos filosóficos, que son más crueles que una víbora, cuando se apoderan de un alma joven no exenta de dotes naturales y la obligan a hacer o decir cualquier cosa.» *Banq* 218a.

En *La República* [83] parece pensar Sócrates en él cuando habla de los temperamentos filosóficos dotados para llegar a lo más algo, y corrompidos luego por el ambiente [84]. En definitiva, Platón interpreta el efecto del ejemplo existencial de Sócrates como una *picadura* en el alma, como un *despertar* la conciencia, como una vuelta hacia sí mismo para preocuparnos por nuestra formación. Veremos en qué consiste este

[79] La *belleza* es la manifestación de lo divino y supremo que hay en el hombre. Como manifestación divina adquiere el signitificado de *gloria*. Cf. *Banquete* 211e.
[80] Por eso, lo que hace Platón en *La República* es dejar que Sócrates "se diga". De hecho, *La República* es un diálogo que está narrado por boca de Sócrates.
[81] Cf. *Banq* 214e y sigs.
[82] En este sentido, dice Alcibíades: «me obliga a confesar que yo, (...) me descuido todavía de mí mismo y me entrometo en la política de los atenienses.» *Banq* 216a. Cf. final de *La República*, IX
[83] Cf. R 495b.
[84] De hecho, la enumeración de discípulos de Sócrates salvados del ambiente, por el hecho de aislarse y permanecer libres de contagio (R 496b-c) es el preámbulo de su confesión (R 496c-e).

“despertar” en la siguiente parte. Lo que ahora debemos resaltar es que, para Platón, es la misma persona de Sócrates la que realiza esa enseñanza.

2.6. El modelo de maestro de Sócrates: el *Maestro - Superior*.

Hemos dicho que, en *La República*, el modelo de maestro para Adimanto y Glaucón es Sócrates, que es lo mismo que decir que Platón propone como modelo de maestro a Sócrates. Pero hay un paso más. Sócrates, cuando habla, cuando propone su palabra, no la sustenta en sí mismo, en su persona, sino que su persona (que es maestro) remite, a su vez, a una *revelación*.

Esto se expresa en el *Banquete* mediante el discurso de Diotima, la mujer de Mantinea [85]. La conversación es llevada a un “remoto pasado”. Aquí Sócrates, de ser un “maestro” director de almas, pasa a ser un “alumno dirigido”. Nos encontramos con la imagen de un “*Maestro superior*” [86]. La enseñanza que Sócrates revela aquí no es un mero “conocimiento objetivo y conceptual”, sino una *confesión personal*. Y, en consecuencia, no puede comunicarlo más que a sus amigos (alumnos). La “forma” de la “confesión” de Sócrates, como mito, hace referencia al carácter de ese conocimiento que trata de revelar. Como es una “vivencia”, sólo puede “aconsejar”. Es un saber que únicamente se puede transmitir “de corazón a corazón”. Lo que Sócrates comunica a sus alumnos es una *visión personalmente vivida*. Entramos aquí en la ascensión del alumno, de la mano del maestro, a la cima del saber. Es a esta cima a la que van dirigidas todas las miradas, todos los esfuerzos de la formación.

> «Intenta seguirme si eres capaz –dice Diotima a Sócrates. Es menester –comienza diciendo Diotima-, si se quiere ir por el recto camino hacia esa meta, comenzar desde la juventud a dirigirse hacia los cuerpos bellos (...)» (*Banq* 210a).

Dirigir la mirada a la “belleza”. He ahí el sustento de la existencia en Sócrates [87]. Por eso dice, en otro lugar, de este sagrado impulso:

---

[85] *Banq* 201d y siguientes.

[86] Este recurso lo desarrolla Agustín y lo interpreta como “Maestro interior”. Rousseau también hará referencia a él.

[87] En *La República*, Sócrates conduce a sus amigos alumnos hacia “esa meta” con mucha dificultad, después de muchos esfuerzos. E insiste en que se trata de una “verdad superior”. Es más, dice que no

«Un hermoso y divino impulso, no te quepa duda, te lanza hacia estos argumentos. Profundiza en ti mismo y ejercítate lo más posible en todo eso que parece no servir para nada y que por el vulgo es considerado como charlatanería. Hazlo así mientras todavía eres joven, pues de otro modo la verdad se te escapará de las manos.»
Parménides, 135-136.

2.7. Conclusiones.

1. La enseñanza tiene su razón de ser en su referencia a un modelo superior (ideal) de hombre. Sin un ideal de hombre no existe enseñanza.
2. La enseñanza debe estar focalizada en el giro de la voluntad hacia la realidad superior (el Bien). De este modo, la enseñanza debe tomar en consideración a todo el hombre, y no sólo a sus estructuras cognitivas.
3. Es la misma persona del maestro, con su palabra y su acción, la clave del proceso educativo. La reforma radical del proceso de enseñanza comienza, pues, por la reforma de la *personalidad del maestro*.
4. Sócrates, para Platón, es maestro, porque encarna la *pasión* por la libertad, por formar hombres libres. Es maestro porque conoce lo que beneficia al espíritu humano.
5. Al mismo tiempo, Sócrates es, para Platón, el modelo ejemplar de maestro. Sócrates encarna la pasión de ser hombre libre. Su vida es *ejemplo* de formación, es decir, de acomodación (imitación, *morphosis*) a un ideal superior de hombre.
6. El modo de proceder de Platón en sus escritos arroja luz también sobre el camino mismo del pensamiento. No sólo cada diálogo en particular dice algo sobre la educación, sino que el conjunto de sus obras tiene una "intención educativa". Progresa, poco a poco, descubriendo la realidad de Sócrates. Y es que Platón ha descubierto "ya" a Sócrates, pero esa realidad va dando de sí y germinando poco a poco. El conocimiento de las realidades personales no sucede de una vez, sino mediante un proceso. Y, dada la relación que el pensamiento tiene con las vivencias, Platón va descubriendo a Sócrates en la

puede expresarlo intelectualmente: no puede hablar del padre. Por eso se sirve de un ejemplo: el hijo. Es ahí cuando empieza la exposición del quicio de su pensamiento: la Idea Modélica del Bien, y del Sol.

medida en que va viviendo e integrando sus experiencias. Sólo se comprende a una persona en la medida en que va viviendo situaciones similares. Eso sí, las va viviendo no en solitario, sino con la compañía interior de la palabra y del mismo ejemplo personal de Sócrates.

Capítulo 3

PLUTARCO

El arte de la franqueza

Introducción

Nos adentramos en este capítulo en la etapa posterior al Helenismo, conocida como *Época imperial*, caracterizada por el esfuerzo de resistencia ante la pérdida de la tradición clásica [88]. Escogemos a Plutarco [89]. Su pensamiento representa un renacer de la Tradición griega [90]. Tiene un conocimiento impresionante de los escritores griegos,

[88] Plutarco nació a mediados del siglo I d.C.; existe discusión sobre la exactitud de la fecha exacta, aunque se calcula que entre el año 46 y el 50. Nace en Queronea, de Beocia, provincia griega del gran Imperio romano; y muere podo después del año 120. Esta época, bajo el gobierno del emperador Claudio, está caracterizada por una relativa paz y prosperidad. Los estudiosos del mundo Antiguo la llaman "época imperial" y se caracteriza por el esfuerzo por no dejar perder la tradición clásica, recuperarla y verterla en nuevos moldes, generando el mundo greco-romano. El siglo II es momento de profundas inquietudes religiosas que desplazarán incluso al interés por lo político. (Brioso Sánchez, M.: «Literatura imperial», en J.A. López Pérez (Ed.), *Historia de la literatura griega*, Madrid, Ed. Cátedra, 1988, 989-992). Barrow, R.H., *Plutarch and his times*, Lonfres, Bloomington, 1967. Wardman, A., *Plutarch´s Lives*, Berkeley, 1974.

[89] La edición más antigua de sus obras: Plutarco, *Plutarchi Opuscula LXXXXII*, Aldina, Venecia, 1509, por Demetrius Ducas. Repertorios bibliográficos: Alsina Clota, J.: «Información bibliográfica», *Estudios Clásicos* 6 (1962), 515-533. Re, R.: «Gli studi plutarchei nell´ultimo cinquantennio», *Atene e Rome* 3 (1953), 187-196.

[90] Pérez Jiménez: «Introducción», en *Plutarco. Vidas Paralelas* I, Madrid, Ed. Gredos, 1985, 7-135. Pérez Jiménez, *La biografía griega como género literario. Plutarco y la biografía antigua*, Barcelona, 1978 (tesis no publicada). García López, J.: «Plutarco», en J.A. López Pérez (Ed.), *Historia de la literatura griega*, Madrid, Ed. Cátedra, 1988, 1024-1038; con bibliografía sobre Plutarco en 1036-1038. Marrou, H.K., *Historia de la educación en la Antigüedad*, Buenos Aires, 1965. Cerro Calderón (ed.), *Estudios sobre Plutarco. Obra y Tradición*, Málaga, 1990. Rodríguez Alonso, C.: «Tyche y Areté en el proceso histórico de Roma según Plutarco», en García Valés, M. (ed.), *Estudios sobre Plutarco: ideas religiosas*, Actas III Simposio Español sobre Plutarco, Madrid, 1994, 447-453. Scardigli, B. (ed.) *Essays on Plutarch´s Lives*, Oxford, Clarendon Press, 1995. Teodorsson, S.T.: «Plutarco. La virtù etica», *Prometheus* 18 (1992), 284-288. Valgiglio, E., «History and Life in Plutarch», *Orpheus* 8 (1987), 50-70. Babut, D., *Plutarque et le stoïcisme*, París, 1969. Zeller, E., *Die Philosophie der Griechen in ihrer geschichtlichen Entwicklung*, II, Leipzig, 1933. Russell, D.A., *Plutarch*, Londres, 1973. Hartmann, J.J., *De Plutarcho Scriptore et Philosopho,* Leiden, 1916. Gallardo, Mª.D.: «Estado actual de los estudios sobre los *Simposios* de Platón, Jenofonte y Plutarco», *Cuadernos de Filolofía Clásica* (1972), 127-191. Aguilar, R., *La noción del alma personal en Plutarco*, Madrid, 1981 (tesis). Camps, V. (ed.), *Historia de*

no sólo de filosofía, sino también de literatura; y dentro de la filosofía conoce tanto a Platón como a presocráticos, cirenaicos, cínicos, epicúreos y estoicos. Esta vasta erudición no es accesoria, sino que deja traslucir la intención de fondo de recuperar y conservar el ideal de humanidad de Grecia. La gran aportación educativa [91] es que, *actualizando* con gran originalidad el ideal educativo del mundo antiguo, presenta la razón de ser de la educación, articulando sus ejes de referencia. Sus escritos ejercen influencia en autores cristianos como Clemente de Alejandría, Basilio el Grande y Juan Crisóstomo. En el Occidente europeo empezó a ser conocido más tarde, por las traducciones al latín de Erasmo, inspirando a una gran variedad de autores como Montaigne, Rousseau o Goethe. Nos centramos en esta parte en el estudio de la importancia del maestro en el proceso de aprendizaje.

3.1. El concepto de educación.

Las obras conservadas de Plutarco pueden dividirse en dos grandes grupos: *Moralia* (Obras morales) y *Vidas paralelas*. Los estudios de referencia sobre Plutarco [92] presentan el contenido de *Moralia* agrupándolo en torno a temas como la filosofía, la moral, la política y la religión. En lo referente a la educación, Ziegler hace referencia a cinco tratados, calificados como "pedagógicos", que son: *Cómo debe el joven escuchar la poesía, Cómo se debe escuchar, Sobre la educación de los hijos, De nobilitate,* y *De musica*. No obstante, el problema de la educación no se reduce en Plutarco a unos

---

la ética I, Barcelona, Crítica, 1988. García López, J.: «Diego Gración de Alderete, traductor de los *Moralia* de Plutarco», *Los humanistas españoles y el humanismo europeo* (IV Simposio de Filología Clásica), Universidad de Murcia, 1990, 155-164. Aloni, A., y Guidorizzi, G. (ed.)., *Plutarco, Il demone di Socrate. I ritardi della punizione divina*, Milán, 1982. Barigazzi, A.: «Plutarco e il dialogo "drammatico"», *Prometheus* 14 (1988), 141-163.

[91] Morgan, T., *Literate Education in the Hellenistic and Roman Worlds*, Cambridge, University Press, 1998. Ortalá Salas, J.: «Plutarco, educador de bizantinos: de Agatías Escolástico a Teodoro Metoquita», en Montes Cala, J.G., Sánchez Ortiz de Landaluce, M., Gallé Cejudo, R.J. (eds.), *Plutarco, Dioniso y el Vino*, Actas del VI Simposio Español sobre Plutarco, 14-16 mayo 1998, Cádiz, Sociedad Española de Plutarquistas, Ed. Clásicas, 1999. Tirelli, A: «L´intellettuale e il potere: pedagogia e politica in Plutarco», en Scardigli, B. (ed.), *Teoria e Prassi Politica nelle Opere di Plutarco,* Atti del V Convegno plutarcheo (Certosa di Pontignano), Napoli, 1995. 439-456. Galino, M.A., *Historia de la educación,* Madrid, Ed. Gredos, 1960, 223-232. Westaway, K.M., *The educational theory of Plutarch*, Londres, 1922. Müller, L., *Die Pädagogik Plutarchs und ihre Quellen nach der echten Schriften der Moralia*, Munich, 1926 (tesis). Eaure, D., *L´éducation selon Plutarque d´apreès les "Oeuvres morales"*, Aix-en-Provence, 1960. García López, J.: «Educación y crítica literaria en la Helenidad tardía: El *De liberis educandis*, atribuido a Plutarco», *Actas del VI Congreso Español de Estudios Clásicos*, II, Madrid, 1983, 83-90.

[92] Ziegler, K.: «Plutarchos von Chaironeia», en *Paylys Real-Encyclopádie der classischen Altertumwissenchaft,* Stuttgart, 1951, 21, 1, cols. 639-641; Volkmann, R.: «*Leben und Schriften des Plutarch von Chaeronea*, Berlín, 1869. Hirzel, K., *Plutarch*, Leipzig, 1912.

cuantos tratados. El contexto de sentido de sus obras, como de su actividad, fue la educación. Por tanto, no sólo hace referencia a este tema los llamados tratados “pedagógicos”, sino toda su obra: los tratados sobre la amistad, sobre la virtud, etc. Incluso la finalidad de sus *Vidas paralelas* no es histórica, sino educativa, como el mismo Plutarco dice en la introducción a la *Vida* de *Alejando-César*; de hecho, en la exposición de cada *Vida* comienza con el linaje del héroe, le sigue su educación y sus hechos más representativos.

La intención básica del pensamiento de Plutarco es la *formación* del hombre, y en esto es continuador de Grecia. El problema de la enseñanza es, básicamente, cómo hacer del hombre un ser libre, es decir, cómo enseñar la virtud (educación de la virtud [93]). De nuevo estamos en el contexto de cómo conseguir que el niño ame la verdad y quiera la belleza, es decir, cómo conseguir que arraigue en el corazón del niño la *virtud*, el amor a los ideales que humanizan la vida. La enseñanza, pues, se lo juega todo en la transmisión de un ideal de vida (superior) y un ideal de hombre (perfección). De nuevo, como dijera Platón, la educación está referida a un modelo superior de hombre. De este modo, la enseñanza debe ser un arte tal que sea capaz de *activar* todo el ser del niño, y no sólo sus estructuras cognitivas. En síntesis, la enseñanza debe transmitir un conocimiento integral, porque abarca todas las facultades del ser humano, y, a la vez, un conocimiento global, pues abarca tanto la dimensión teórica como la práctica.

3.2. El maestro como eje de la enseñanza.

Para Plutarco, el modo de ser, así como el modo de estar en el mundo, caracterizado por la virtud, se transmite fundamentalmente por el *ejemplo existencial*. Éste es el elemento central de su teoría de la enseñanza. Por eso dice en su tratado *Sobre la educación de los hijos*:

> «Y voy a hablar de la más grande y más importante de todas las cosas dichas hasta ahora. Se debe buscar para los hijos unos maestros que sean irreprochables por su género de vida, irreprensibles en sus costumbres y los mejores por su experiencia, pues la fuente y raíz de una conducta intachable es casualmente una buena educación.» [94]

[93] Preocupación central en Platón, como hemos visto.

[94] «Sobre la educación de los hijos» 4b, (en adelante citamos EH) en *Moralia* I, Madrid, Ed. Gredos, 1992.

En un trazado rápido presenta el eje de la educación girando en torno a las cualidades morales del maestro. Para Plutarco, el maestro verdadero es el que, en primer lugar, quiero la belleza; el maestro es el amante de la verdad [95]. En segundo lugar, y porque quiere la verdad, quiere lo bueno para el alumno, y no ya "lo agradable". En tercer lugar, no encubre la realidad; conoce la virtud y no llama virtuoso a lo que no lo es [96]. Así, a la hora de diseñar el modelo de maestro verdadero, lo hace en contraposición a un anti-tipo: el adulador. En el capítulo primero de *Cómo distinguir a un adulador de un amigo* dice que el maestro se caracteriza por el amor a la belleza, y el demagogo por el amor a sí mismo. El amor a la belleza conduce a querer la verdad, a conocernos a nosotros mismos [97]. El "propio interés" falsea la realidad y contradice la máxima "conócete a ti mismo" [98]. Así, pues, la adulación está fundamentada en un engaño sobre nosotros mismos, nos mantiene en la ignorancia, y, en última instancia, nos hace esclavos de nuestros deseos. En consecuencia, la enseñanza empieza por el "cultivo del propio maestro". Es imposible transmitir un alto ideal de vida –pues en esto consiste la educación- si el maestro no está convencido de ello.

Al referir Plutarco la cuestión de la educación a la persona del maestro se sitúa, como Platón, en un modelo de enseñanza centrado en la amistad. La vida y la actuación de Plutarco deja traslucir que en su ideal educativo hay una relación muy estrecha entre maestro y amistad. La vida de Plutarco se puede interpretar como una búsqueda de la verdad en contacto con maestros, con maestros que son amigos. De hecho, Plutarco es introducido en su formación por el platónico Aminio, en la Academia de Atenas. Este fue su maestro y amigo, al que dedicará una de sus obras (perdida en la actualidad). Y en su ciudad natal fundará una Academia a imagen y semejanza de la ateniense, donde realizó su gran actividad educadora enseñando a miembros de su familia, amigos e hijos de sus amigos. Entre sus amigos cuentan filósofos de varias escuelas (platónicos, pitagóricos, peripatéticos, estoicos, cínicos y epicúreos), sacerdotes, músicos, médicos, gramáticos, sofistas, poetas y políticos. Y entre sus actividades se incluyen los grandes viajes, al estilo de Platón, que realiza por Egipto, Roma o Grecia.

---

[95] Cf. EH 5b.

[96] Plutarco: «Cómo distinguir a un adulador de un amigo»,en *Moralia*, Madrid, Gredos, 1985, 195-267. En adelante cito como "AM".

[97] «"En efecto, el amor se ciega ante lo amado", a menos que uno se acostumbre por el estudio a amar las cosas hermosas más que las innatas y familiares.» AM 48e-f. La cita pertenece a Platón, *Leyes* 731-d-e.

[98] El adulador «contradice la máxima "conócete a ti mismo", creando en cada uno el engaño hacia sí mismo y la propia ignorancia y la de todos los bienes y males que le atañen en relación a sí mismo, al hacer a los unos incompletos e imperfectos y a los otros imposibles de corregir.» AM 49a-b.

3.3. ¿Cómo es, en concreto, la "relación" maestro alumno? El "arte" de la moderación.

Ya tenemos delimitada la importancia decisiva de la persona misma del maestro en la enseñanza. Ahora hay que poner de relieve el *verdadero arte* de la enseñanza. ¿En qué consiste el *proceso* mismo de la enseñanza, por medio del cual adquiere el joven un alto ideal de vida, como hemos dicho, y del que la persona misma del maestro es ejemplo? O, en otras palabras, ¿en qué consiste el recto ejercicio de la conducción del espíritu del niño?

Plutarco concibe la enseñanza como un "arte"; el maestro, en consecuencia, es un "artista", un hacedor de hombres libres. Pero, como estamos en el contexto de la educación *en la amistad*, reduce toda la cuestión de la enseñanza a sus elementos esenciales: el arte de la *franqueza*. El maestro es quien conduce el alma de sus alumnos hacia un modo de ser superior (ascensión al Bien). En esto coincide la maestría con la amistad; los amigos quieren el bien de sus amigos. Y el ejercicio concreto de la amistad, es decir, el modo concreto en que se conduce el alma del amigo hacia el bien, se llama franqueza. No obstante, para Plutarco, no vale cualquier tipo de franqueza. El maestro, como un médico, tiene que administrar la medicina que conviene y cuando procede, de lo contrario produce perjuicio. La esencia, pues, del arte de la enseñanza es la «moderación» [99].

> «Entonces, puesto que, como se ha dicho, la franqueza es muchas veces dolorosa para aquel que la cultiva, es necesario imitar a los médicos, pues ni aquéllos, cuando hacen un corte, dejan la parte afectada en su sufrimiento y dolor (...). Por eso, también es preciso que los que amonestan lleven cuidado, sobre todo, en estos casos y no abandonen demasiado pronto ni permitan que algo triste e irritante para sus amigos ponga fin al encuentro y a la conversación.» (AM 74d-e).

El maestro tiene como meta ayudar al alumno «en sus luchas denodadas con las pasiones» [100]. Debe ejercer el arte de la prudencia y de la amonestación, pero siempre teniendo presente que tiene como fin engendrar la virtud, no la humillación [101]. La prudencia en el ejercicio de la conducción de los espíritus se pone en juego fundamentalmente en el ejercicio de la amonestación. La severidad está justificada para

[99] AM 65b-d.
[100] AM 74c.
[101] Para ello, puede servirse de "actitudes contrarias" (cf. AM 74a), «amedrentando al que es animoso y valiente con el reproche de la cobardía, al moderado y virtuoso con el del libertinaje (...)» (AM 74b).

oponerse a un *hábito insensato*. Este es el arte que utilizó Solón con Creso, Sócrates con Alcibíades, Ciro con Ciáxares, y Platón con Dión [102].

Sin embargo, Plutarco también deja constancia de que, aunque hay que huir de la adulación, no hay que caer en el error contrario, que es la franqueza pura y dura, la censura por la censura. Parece que Antíoco Filópapo, amigo de Plutarco, a quien va dirigido el tratado AM, ha incurrido en este error, y Plutarco se remite a la "justa medida" [103], porque no sólo daña el adulador, sino también la franqueza del amigo, si se aplica a destiempo; igual que una medicina daña si no se aplica a tiempo, también la franqueza puede causar pena inútilmente. Por eso, el maestro cuidadoso busca el momento oportuno [104]. Lo más importante del arte de la enseñanza es que el fin de la corrección no debe ser nunca subrayar lo malo que hay en el alumno, aunque sea con la intención de corregirlo [105]. Nadie se siente a gusto cuando otra persona, aunque quiera nuestro bien, está encima de nosotros con una actitud inquisitiva y morbosa, sacando a la luz sólo lo negativo. Eso termina por cegar la mirada, quitándonos el amor al bien. Por eso, hay que subrayar ante todo lo que se hace bien:

> «y sí, ¡por Zeus!, alabarlos de buena gana en primer lugar; e igual que el hierro se condensa con el frío y acepta más tarde convertirse en acero después que se ha relajado primeramente por el calor y se ha hecho blando, del mismo modo a nuestros amigos, una vez que han sido suavizados y calentados por las alabanzas, les aplicaremos poco a poco, como un temple de hierro, la franqueza.» (AM 73c-d).

Dice explícitamente Plutarco que ese es el modo de obrar del "amigo amable", del "buen padre", y del "maestro" [106], *ayudarles*, en definitiva, *a querer lo bueno*. Por eso, aconseja que, ante todo, hay que *amonestar a tiempo*, evitando siempre la humillación del alumno. Desaconseja claramente la reprensión *en el error*. De nada sirve amonestar al que ha caído, porque

> «en las mismas cosas se halla la amonestación que les produce remordimiento. Por ello, no existe entonces la utilidad de la franqueza amistosa» (AM 68f) [107].

---

[102] Cf. AM XXIX.

[103] Por eso dice: «Así pues, amigo Filópapo, se debe huir de toda maldad por medio de la virtud, no por medio de la maldad contraria» (AM 66c). «Así pues, es feo caer en la adulación, persiguiendo hacer favores, y es feo, por huir de la adulación con una desmedida franqueza, destruir la amistad» (AM 66d).

[104] Cf. AM XXX); una oportunidad puede ser aprovechar las humillaciones que otros le han hecho pasar por sus faltas, para incitarle a corregir su falta, o censurar a otros las mismas cosas que hay que censurar al amigo (AM XXXI); se ha de evitar censurar al amigo delante de otros (AM XXXII).

[105] Cf. AM XXXVI.

[106] AM 73d.

[107] Por eso les aplica Plutarco las palabras del moribundo: «"Vaya falta de oportunidad, ¡hombre!, estoy escribiendo mi testamento y se me prepara un castorio"» (AM 69b).

Aquí vuelve Plutarco sobre un tema central en Platón: la acción negativa lleva en sí el perjuicio [108], de modo que la enseñanza debe consistir en que el niño vea por sí mismo el "orden" interno a la acción misma.

> «Por esto, (...) los que son desgraciados no aceptan la franqueza y la acción de hablar en sentencias, sino que están necesitados de discreción y ayuda.» (AM 69b).

Lo que aconseja en estos casos es ser dulce con el alumno, porque en situación de desgracia «"es dulce mirar a los ojos de una persona amable"» [109].

> «Ésta es la forma de ser de los amigos nobles, pero los viles y miserables son aduladores de los que están en la prosperidad» (AM 69d).

Así, pues, no hay que amonestar cuando se ha cometido el error, sino antes, previniendo de que no caiga. Critica la costumbre de aquellos que no se atreven a amonestar cuando la cosa va bien, y atacan a los que han caído o han fracasado [110]. Precisamente necesita del consejo del maestro amigo aquel al que, aparentemente, le van bien las cosas, pero, en realidad, no va por buen camino, porque esta cegado por la suerte:

> «sobre todo, los afortunados necesitan de amigos que les hablen con franqueza y reduzcan el orgullo de su mente. Hay pocos a los que con la prosperidad les sobreviene el ser sensatos, la mayoría necesita de reflexiones externas y razonamientos que los empujen desde fuera a ellos que están crecidos y turbados por la suerte.» (AM 68e-f).

Lo importante de estos consejos es caer en la cuenta de que, para Plutarco, la acción de la enseñanza tiene como fin que el niño aprenda "el orden interno" a las cosas. Hoy podríamos decir, que adquiera conocimiento de los valores vitales necesarios para ser libre y para conducirse como un hombre en el mundo. En este sentido, como dijera Platón, nos ayudan tanto un buen amigo como los enemigos:

> «el que desea salvarse debe tener amigos buenos o enemigos fogosos. En efecto, los unos enseñan, los otros los prueban.» (AM 74c).

---

[108] Este aspecto de Platón lo desarrollo en la segunda parte de este trabajo.
[109] AM 69a; la cita es de Eurípides, *Ión* 732.
[110] Cf. AM XXVIII.

3.4. La clave del arte de educar reside en la persona misma del maestro.

La prudencia es una virtud que debe encarnar el maestro. No es una cuestión de dominio de técnicas o de procedimientos, sino de "ser".

> «La franqueza necesita, igualmente, de un hombre de carácter y esto es especialmente cierto referido a aquellos que amonestan a otros» (AM 71e).

Y cita Plutarco al respecto un ejemplo del mismo Platón.

> «En efecto, Platón decía que reprendía a Espeusipo con su vida (...): con sólo haberlo mirado en la conversación y haber puesto los ojos en él, lo mudó y cambió.» (AM 71e).

Abundando en este sentido, dice Plutarco del recto ejercicio de la franqueza en el arte de enseñar: en primer lugar, hay que eliminar en la medida de lo posible el *amor propio*, que se manifiesta en el reproche [111]. En segundo lugar, hay que eliminar de nuestra franqueza todo condimento desagradable, como el tono orgulloso, la risa o la burla, buscando el momento oportuno para ejercitar la corrección [112]. Y, lo más importante, la franqueza exige la confesión de la propia experiencia. La mayor forma de educación reside en la comunicación de vivencias interiores en el contexto de la confianza. Por eso dice Plutarco que, a la hora de amonestar al alumno para conducirlo por el camino de la virtud, y dado que el maestro también tiene imperfecciones, la mejor forma de amonestar es *confesar nuestras propias debilidades*, como Sócrates hacía cuando reprendía, o como Fénix [113]:

> «Y, por eso, es necesario ejercitarse en el arte de la franqueza, en la idea de que es la más grande y poderosa medicina en la amistad, que necesita siempre de una oportunidad con buena puntería y de un temperamento moderado.» (AM 74c-d).

3.5. Conclusiones.

---

[111] AM XXVI.
[112] AM XXVII.
[113] AM XXXIII. «Pues tales amonestaciones penetran moralmente, y se cede más entre los que parece que padecen defectos semejantes, pero no ante los que parece que nos menosprecian.» (AM 72b). La referencia a Fénix es importante, porque pone de relieve que Plutarco recoge el ideal educativo de Grecia. Como se sabe, Fénix es un elemento clave de la educación de Homero.

1. Plutarco sintetiza en breves e ilustrativos trazados los rasgos esenciales del papel del maestro en el proceso educativo. El maestro tiene una importancia decisiva en la conducción del espíritu. No es un elemento más de la educación, sino "el" elemento clave de la enseñanza, porque se siente portador y transmisor de un ideal de vida.
2. La enseñanza consiste en despertar las potencias que laten en el hombre, como semillas, dormidas en el fondo del alma, para que pueda ser libre. Y no hay mejor ni mayor método que la amistad, la comunicación de experiencias vividas.
3. La "enseñanza" verdadera empieza por la "propia formación del maestro", pues su vida y su palabra constituye "ejemplo" vital para la inteligencia del alumno.
4. Pero, a la vez que se ha dicho que el maestro es la clave del proceso de enseñanza –porque es transmisor de un ideal superior de vida-, hay que observar que el protagonista del proceso de enseñanza no es ni el alumno ni el maestro, sino la "relación" en sí. En otras palabras, el contexto de la amistad, que es el contexto del diálogo, es la búsqueda relacional de la verdad. El protagonista de todo el proceso de la enseñanza es la búsqueda de la verdad. Aquí se puede insertar perfectamente el verso de Machado, pues parece que aquí, en el contexto educativo, adquieren estas palabras su verdadera textura:

   "Tu verdad, no.
   Mi verdad, tampoco.
   Vamos junto a buscarla".

Capítulo 4

CLEMENTE DE ALEJANDRÍA

El Pedagogo

Introducción

Entramos en una de las fases más importantes de la historia de la educación cristiana: la Escuela de Alejandría. De sus dos grandes representes –Clemente y Orígenes- escogemos al primero, porque su *Pedagogo* [114] ha sido el que más influencia ha tenido en autores posteriores. Mi intención a la hora de estudiar a Clemente de Alejandría (Tito Flavio Clemente, 150-215) no es buscar la forma literaria de sus escritos, ni el análisis de cuestiones particulares, sino su contexto de sentido [115]. Me enfrento a la estructura de su pensamiento como un todo. Creo que estudiar a Clemente en sus aspectos doctrinales parciales (teoría de la Trinidad, teoría de la Encarnación, etc.) arroja una perspectiva parcial, y, en consecuencia, no nos introduce en el sentido de su pensamiento, como tampoco nos introduce ver sólo las influencias de otros

---

[114] Clemente de Alejandría, *El Pedagogo*, Madrid, Ed. Gredos, 1988, (trad. cast. Joan Sariol Díaz). Fuentes: Patrología Graeca 8-9, París. *Clemens Alexandrinus* Griechische Christliche Schriftsteller I-III (Berlín). H.-I. Marrou, *Le Pédagogue. Livre I.* Sources Chrétiennes 70 (Paris 1960). Marrou, H.-I., *Historia de la educación en la antigüedad*, Madrid, Akal, 1971. Galino, M.A., *Historia de la educación*, I, Madrid, Gredos, 1960. Agazzi, A., *Historia de la filosofía y la pedagogía*, Alcoy, Ed. Marfil, 1966 (3ª) (trad. esp.: Gonzalo Girones), (3 vols.). Bibliografía: Schneemelcher, W., *Bibliographia Patristica*, Bonn, 1956.

[115] Fernández Ardanaz, F.: «El problema hermenéutico en la interpretación de la obra de Clemente Alejandriono» en *Scriptorium-Victoriense* 36 (1989), 278-339. Osborn, E.F., *The Philosophy of Clement of Alexandria*, Texts and Studies N.S. 3 (Cambridge, 1957). Fernández Ardanaz, S., *Génesis y anagénnesis. Fundamentos de la antropología cristiana según Clemente de Alejandría*, Vitoria, Ed. Eset, 1990. Orbe, A., *La definición del hombre en la teología del s. II*, Gregoriaum 48 (1967), Roma, 522-576. Danieluo, J.: «Message évangelique et culture hellénistique aux II et III siècles», *Histoire des doctrines chrétiennes avant Nicée*, Tournai, 1961. Farinelli, L., *Filosofia e Rivelazione in Clemente Alessasndrino,* Filosofia e Vita 6 (1965), 227-243. Dodds, E.R., *The Middle Platonists. A Study of Platonism 80 B.C., to A.D. 220*, Bristol, 1977. Gigg, CH., *The Christian Platonists of Alexandria*, Oxford, 1968. Chadwick, H., *Early Christian Thought and the Classical Tradition. Studies in Justin, Clement, and Origen*, Oxford, 1966. Spanneut, M., *Le Stoïcisme des pères de l´Église de Clément de Rome à Clément d´Alexandie*, Paris, 1969. Bradley, D., *The trasformation of stoic ethic in Clement of Alexandria*, Augustiniaum 14 (1974), 41-46. J. Quasten, *Patrología* I, Madrid, BAC, 1968. R. Trevijano, *Patrología*, Madrid, BAC, 1994, 151-160.

autores. El contexto que articula su discurso es, como sucede en la tradición griega, la educación [116]. Y el pilar que sostiene su teoría educativa es una persona, un maestro, el Pedagogo. En este capítulo analizo, en concreto, cómo entiende Clemente el proceso de la enseñanza.

4.1. El Pedagogo.

Las tres obras principales de Clemente están regidas por la idea del *Logos*. En *El Pedagogo* distingue tres funciones de un mismo Logos [117]: el Logos-*Protréptico* exhorta a la salvación; el Logos-*Consejero y Consolador* educa a la humanidad [118]; y el Logos-*Maestro* revela la verdad [119]. *El Pedagogo* es la continuación del *Protréptico* y expone la función educativa que lleva a cabo el Logos *Consolador y Consejero*. El Logos aparece ahora como "el pedagogo" de los que ya han adoptado la forma de vida cristiana. Una vez que el hombre se ha introducido en el ideal de vida cristiano –objetivo del *Protréptico*-, le espera un largo camino de formación en el nuevo ideal de vida. Este entrenamiento para alcanzar un modo superior de vida –formación-, es llevada a cabo por la compañía y el cuidado del Pedagogo:

> «Pero ahora, actuando (el Logos) sucesivamente en calidad de terapeuta y de consejero, aconseja al que previamente ha convertido y, lo que es más importante, promete la curación (*íasis*) de nuestras pasiones. Démosle, pues, el único nombre que naturalmente le corresponde: el de *Pedagogo*.
>
> »El Pedagogo es educador, no experto, no teórico; su objetivo es la mejora del alma, no la enseñanza, como guía que es de una vida virtuosa, no erudita.» Pedag. I, 1.4.

[116] Esta es la tesis del libro de Jaeger, *Cristianismo primitivo y paideia griega*.
[117] *El Pedagogo* I.1.1-2.
[118] El Logos-*Consejero* y *Consolador* «actuando en calidad de terapeuta y de consejero, aconseja (...), (y) promete la curación de nuestras pasiones. Démosle, pues, el único nombre que naturalmente le corresponde: el de *Pedagogo*.» (*El Pedagogo* I.1.4).
[119] «El Logos-*Maestro* expone y revela las verdades dogmáticas» (*El Pedagogo* I.2.1). Parece que Clemente tenía intención de componer un volumen titulado *Maestro*, como tercera parte de su trilogía. No obstante, carecía de un espíritu sistemático, y opta, al parecer, el género de los "Tapices"; este es un género que utilizaban los filósofos de entonces para tratar las variadas cuestiones de un tema sin tener que sujetarse a un orden sistemático; los diferentes temas quedaban entretejidos en la obra como los colores de un tapiz. Los *Stromata* o *Tapices* lo componen ocho libros. Estudia principalmente la relación entre la religión cristiana con la filosofía griega; podemos decir, la relación entre el espíritu cristiano y el alma griega. Clemente va más allá de Justino. Éste habla de la presencia de "semillas del Logos" en la filosofía de los griegos. Clemente compara la filosofía con el AT: ambos preparan la humanidad para la venida de Cristo. Pero la filosofía no reemplaza la revelación divina. Clemente defiende que los griegos tomaron de los profetas del AT muchas de sus doctrina; incluso se extiende largamente en probar que Platón, al idear las *Leyes*, imitó a Moisés.

Vemos, ya desde el inicio de *El Pedagogo*, que el sentido de la formación del hombre que propone Clemente está en la línea de la formación griega: *autodominio* del hombre, control de las pasiones [120], y, veremos, en última instancia, "querencia del bien". El Pedagogo realiza una obra de transformación del hombre, lo hace libre, libre hasta de sí mismo, para que una vez renovado tenga capacidad de abertura a la realidad. Este efecto de la formación lo expresa el mundo griego con el concepto *mejora del alma*, *vida virtuosa* ("educación de la virtud"), y es el que profundiza el Pedagogo. Clemente describe la misión del Pedagogo como *curación del alma* [121]. El Pedagogo es, pues, terapeuta y médico.

Clemente habla de dos métodos que utiliza El Pedagogo para "la curación del alma": primero exhorta, y es el método que conduce a la obediencia (género parenético); segundo, invita a seguir una vida recta proponiendo "ejemplos" de vida [122]. Este último método tiene dos formas: ejemplos para apartarse de la mala vida y ejemplos para seguir una vida recta [123]. Llama la atención que Clemente omita la referencia expresa a la moral "como conjunto de normas externas a seguir", y utilice la referencia a la *imitación de un modelo*; la idea del "modelo" es característica de Platón; evidentemente, para Clemente el modelo es Jesús. En todo caso, la moral cristiana es entendida como un "seguimiento" de un modelo de hombre. El objetivo de estos métodos, centrados en la idea de la "imitación", es *la curación de las pasiones*.

> «De esto [de la aplicación de los dos métodos] se sigue la curación de las pasiones. El Pedagogo, con ejemplos consoladores, fortalece el alma; y, como si de dulces remedios se tratara, con sus preceptos, llenos de calor

[120] En el último capítulo (c.XIII, Pedag. I) aclara Clemente el significado de "aquello" que viene a curar el Pedagogo, el pecado. Clemente entiende por pecado lo mismo que Platón entiende por vicio (lo contrapuesto a la virtud). «Todo lo que es contrario a la recta razón es pecado.» Pedag. I, 101.1. Por tanto, el pecado es lo que esclaviza al hombre; como dejar rienda suelta a las pasiones, en Platón, lleva a la tiranía. «Así es como los filósofos estiman que deben definirse las pasiones más generales: la concupiscencia es un apetito que no obedece a la razón; el temor es una aversi´n que no obedece a la razón; el placer es una exaltación del alma que no obedece a la razón.» Pedag. I, 101.1. Por tanto, lo contrario al pecado es lo que da salud y fortaleza al hombre. «La virtud se ajusta a la razón, a lo largo de toda la vida.» 101.2. Platón habla de la formación de un "hombre filosófico", más allá del hombre simple sujeto a las pasiones animales del hombre; de hecho la imagen del educador ancestral en el mundo griego es el Centauro. En este sentido dice Clemente: «Así se explica que, cuando el primer hombre pecó y desobedeció a Dios, "se hizo semejante –dice- a las bestias" (Sal 48,13.21).» Pedag. I, 101.3. Y concluye diciendo que para la formación de ese tipo ideal de hombre se requiere una disciplina. Clemente habla de «máximas divinas» o «mandamientos espirituales» (Pedag. I, 103.1).

[121] La medicina fue un concepto utilizado por Platón (igual que la medicina se ocupa de la salud del cuerpo, la filosofía se ocupa de la salud del alma; la misma palabra "curación", *íasis*, aparece en *Banquete* 188c.

[122] Cf. Pedag. I, 2.1-2.

[123] Dice Clemente: «el otro (método), que reviste la forma de ejemplo, se subdivide, a su vez –paralelamente-, en dos modos de proceder: consiste uno en que imitemos el bien y lo elijamos; el otro, en que nos apartemos de los malos ejemplos rechazándolos.» (Pedag. I, 2.2).

humano, cuida a los enfermos conduciéndoles hacia el perfecto conocimiento de la verdad. Salud y conocimiento no son lo mismo; aquélla se obtiene por la curación, éste, en cambio, por el estudio.» Pedag. I, 3.1.

El Pedagogo, en síntesis, realiza un "programa educativo" con el objetivo de dar salud al hombre. La finalidad de su actividad es producir salud, y por eso el Pedagogo es terapeuta y médico, guía del alma (hacia la verdad).

> «Así como los enfermos del cuerpo necesitan un médico, del mismo modo los enfermos del alma precisan de un pedagogo, para que sane nuestras pasiones. Luego acudiremos al maestro, que nos guiará en la tarea de purificar nuestra alma para la adquisición del conocimiento y para que sea capaz de recibir la revelación del Logos.
>
> »De esta manera, el Logos –que ama plenamente a los hombres-, solícito de que alcancemos gradualmente la salvación, realiza en nosotros un hermoso y eficaz programa educativo: primero, nos exhorta; luego, nos educa como un pedagogo; finalmente, nos enseña.» Pedag. I, 3.3.

No obstante, el remedio de la enfermedad, que, para nuestro contexto, es la ignorancia, es *una persona*, el Logos. Para Clemente, el Pedagogo es el Logos [124], y el Logos es «Jesús» [125]. Jesús, para Clemente, no sólo es un maestro más, sino "el" Maestro, el modelo perfecto [126]. En conclusión, aunque la intención de la enseñanza es la regeneración del hombre, lo decisivo del proceso de enseñanza, según Clemente, es el giro del hombre hacia el Maestro. El Pedagogo es quien encarna, en persona, aquello que hay que transmitir, el contenido de la enseñanza. Lo decisivo, pues, es la vuelta hacia el Maestro. De igual modo que la condición de posibilidad de que el hombre sane físicamente es ir al médico, la salud espiritual depende del Pedagogo.

Esta es la clave de la intencionalidad de la obra de Clemente. Y no es el resultado de una reflexión puramente conceptual, sino el eje también de sus vivencias. Los padres de Clemente eran paganos y cuando se convierte (nada sabemos de la fecha) viaja extensamente para recibir instrucción de los maestros cristianos más renombrados. El mismo Clemente dice que tuvo «el privilegio de escuchar a varones bienaventurados y verdaderamente importantes» [127]. El acontecimiento más importante de su vida fue

[124] «Con toda claridad, el Logos dice de sí mismo por boca de Oseas: "Yo soy vuestro educador" (Os 5,2).» Pedag. I, 53.3.
[125] Pedag. I, 53.1.
[126] Es «modelo sin defecto» (Pedag. I 4.2). «Nuetro Pedagogo, pequeños, es semejante a su Padre-Dios, de quien es precisamente Hijo» (Pedag. I 4.1).
[127] *Strom.* 1.1,11.

llegar a Alejandría y encontrar al maestro Panteno, al que sucederá en la escuela de catecúmenos [128]. De Panteno dice Clemente:

> «Cuando di con el último [de mis maestros], el primero en realidad por su valor, a quien descubrí en Egipto, encontré reposo. Verdadera abeja de Sicilia, recogía el néctar de las flores que esmaltan el campo de los profetas y los apóstoles, engendrando en el alma de sus oyentes una ciencia inmortal» (*Strom.* 1.1.11).

4.2. El Logos como "luz del alma".

Hemos visto que Clemente sostiene dos elementos clave de la pedagogía clásica. En primer lugar, la finalidad de la enseñanza es llegar a ser un "tipo superior de hombre". La enseñanza está referida a un ideal de hombre. En segundo lugar, la pieza esencial de la enseñanza es la persona misma del maestro. Pero, ¿cómo entiende Clemente la *comunicación* que, en definitiva, es el proceso de enseñanza? ¿Cómo concibe, en suma, la *relación* entre Pedagogo y discípulo? Para definir *lo que* produce en el alma el conocimiento del bien superior (Logos) utiliza Clemente el término *iluminación* [129]. Pero se cuida mucho de separarse de la doctrina de los gnósticos. Es curioso que Clemente los califique del mismo modo que Platón califica a los "falsos filósofos": «los que encuentran satisfacción en las continuas querellas» [130], lo que pone de manifiesto que subyacen dos modelos de pedagogía distintos y enfrentados.

La actividad pedagógica del Logos, según Clemente, no se reduce en absoluto al nivel de las estructuras cognitivas del hombre. Su objetivo es calar al nivel más hondo del ser humano, llegar a los niveles previos de la inteligencia, para renovar el mundo interior por entero. Dicho brevemente, la enseñanza pretende transformar al hombre. Y para cambiarlo, de raíz, ha de buscar el *compromiso interior*. La enseñanza autoritaria o por la fuerza convierte al hombre en un hipócrita, como dice Platón. En síntesis, renovar al hombre implica hacer posible que *quiera el bien y ame la verdad*, como también dice Platón. Y es posible la renovación real y efectiva porque, según Clemente, el hombre

---

[128] Posiblemente hacie al año 200. J. Quasten, *Patrología* I, Madrid, BAC, 1968, 320ss.
[129] «Porque, al ser regenerados, hemos recibido lo que es perfecto, lo que constituía el objeto mismo de nuestra afanosa búsqueda. Hemos sido iluminados; es decir, hemos conocido a Dios.» Pedag. I, 25.1.
[130] Pedag. I, 25.1; cf. 39.

tiene esa capacidad de bien y de verdad. Clemente dice que el hombre posee "*semillas* de resplandor eterno" [131], semillas de la *Luz*.

> «Esta mixtura [semilla] de resplandor eterno es capaz de ver la luz eterna, pues lo semejante es amigo de lo semejante; y lo santo es aquello de Aquel de quien procede la santidad, que recibe con propiedad el nombre de "luz": "Porque vosotros erais en otro tiempo tinieblas, pero ahora sois luz en el Señor" (Ef 5,8), de ahí que el hombre, entre los antiguos, fuera llamado, según creo, "luz".» Pedag. I, 28.2.

Pero hay que subrayar que Clemente no considera al hombre como un ser pasivo ante el Logos. No es un mero receptáculo. El hombre recibe, sí, al Logos, pero el Logos es Pedagogo, de modo que hace posible que, en esa recepción, se produzca una afirmación y una potenciación de las capacidades humanas, restituyéndolas a su lugar debido: la comunicación divina, tal y como fue creado (*hombre originario*). Con esto Clemente vuelve a recoger el núcleo duro del pensamiento de Platón. Todo renacer de lo clásico supone una afirmación del hombre y de sus posibilidades espirituales, para hacer frente a su destino. Por eso, Clemente dice que la obra que realiza el Pedagogo es:

- *despertar del sueño* [132],
- *liberar el ojo del espíritu* [133],
- *girar* el espíritu hacia la luz.

Este es el sentido de la *iluminación* en Clemente. La iluminación no es puramente sentimental, ni espiritualista, desligada del mundo y del cuerpo. Es una potenciación de todo el hombre. Otorga un poder en *forma de conocimiento* («el conocimiento está en la iluminación» [134]), para luchar contra el principal mal del hombre: la ignorancia:

> «La oscuridad es la ignorancia, por la que caemos en el pecado y nos cegamos para alcanzar la verdad. El conocimiento, por tanto, es la luz

[131] En el capítulo XI (Pedag. I), y abundando en la acción del Pedagogo, utiliza la alegoría del grano de mostaza para explicar la *naturaleza espiritual* y fecunda del Logos (cf. Pedag. I, 96.1). Es curioso que pone una imagen de la medicina (la mostaza disminuye la bilis, es decir, la cólera, esto es, la soberbia) para hablar de la acción del Logos. También Agustín se refiere a la "soberbia", como veremos.

[132] «Como aquellos que, sacudidos del sueño, se despiertan en seguida interiormente, o mejor, como aquellos que intentan quitarse de los ojos las cataratas, y no pueden recibir la luz exterior, de la que se ven privados, pero, desembarazándose al fin de lo que obstruía sus ojos, dejan libre su pupila, así también nosotros, al recibir el bautismo, nos desembarazamos de los pecados que, cual sombrías nubes, obscurecían al Espíritu Divino; dejamos libre, luminoso y sin impedimento alguno el ojo del espíritu, con el único que contemplamos lo divino, ya que el Espíritu Santo desciende desde el cielo para estar a nuestro lado.» Pedag. I, 28.1.

[133] Cf. *La República* VII 533d.

[134] Pedag. I, 29.3.

> que disipa la ignorancia y otorga la capacidad de ver con claridad.» Pedag. I, 29.4. [135]

Es claro que esa forma superior de conocimiento es, para Clemente, fe. Pero lo importante es advertir que la fe es *conocimiento*, en su sentido clásico, es decir: *salud* [136]. Por tanto, tiene la intención de hacer al hombre "más hombre".

4.3. El Logos como *giro de la voluntad*.

¿En qué consiste la iluminación del alma? ¿Qué giro introduce el Logos, en calidad de Pedagogo, en ese proceso de iluminación? Pues enciende en el hombre su capacidad de *querer el bien* (voluntad) y su capacidad para *amar la verdad* (entendimiento). El Logos es una palabra ofrecida al entendimiento y a la voluntad humana. Pero un ofrecimiento que no es imposición por miedo o por obligación, sino seducción por iluminación. El Logos es palabra que "enciende" el interior del hombre (intra-yo) y lo impulsa a la conquista de sí mismo, y, desde ahí, al descubrimiento del mundo en toda su realidad, es decir, en verdad y en bondad.

> «¿Es que no os dais cuenta de que ya no estamos bajo esta ley, bajo el yugo del temor, sino bajo el Logos de la libertad, el Pedagogo?» Pedag. I, 31.1.

A esa libertad interior la llama Clemente "revestirse de la incorruptibilidad de Cristo" [137]. Los que se revisten de Cristo son los dóciles al Logos [138]. Los dóciles a Cristo son engendrados por el Logos, de modo que pueden ser llamados "hijos de Dios", por adopción [139]. Esta nueva forma de vida con que se reviste el hombre es, en suma, un *giro en la voluntad*:

---

[135] También Platón decía (y la tradición griega) que el mayor mal de la sociedad es la ignorancia.

[136] «El Apóstol (Pablo) ha excplicado con gran precisión que la fe es la única y universal salvación de la humanidad» Pedag. I, 30.2.

[137] «Y es que son pequeños, sin duda, los hijos de Dios, pues han depuesto al hombre viejo, se han quitado la túnica de la maldad y se han revestido de la incorruptibilidad de Cristo» Pedag. I, 31.3. Cf. 1 Cor 15,53.

[138] Cf. Pedag. I, 33s, donde interpreta el significado de los "niños" de 1 Cor 13.

[139] Cf. Pedag. I, 33.4. Dice en este sentido que el Padre promete en herencia a los hijos una tierra que mana leche y miel (cf. Pedag. I, 34.4ss); leche y miel son alimentos espirituales: «el Padre (...) se convirtió él en alimento espiritual para los que practican la virtud.» (Pedag. I, 41.3)., El alimento es el mismo Logos (cf. Pedag. I, 42.2), y los alimenta con leche y miel, es decir, con su cuerpo y su alma, un conocimiento y una ilusión, la fe y la esperanza: «la fe es su cuerpo; la esperanza, su alma. (...) La esperanza, en realidad, es la sangre de la fe; gracias a ella y al alma se conserva la fe. Y si la esperanza se desvanece, a modo de un flujo de sangre, la vitalidad de la fe desaparece.» (Pedag. I, 38.3). En última instancia, el conocimiento del Logos es un alimento que da nueva vida al hombre. «¡Extraordinario misterio! Se nos manda despojarnos de la vieja corrupción de la carne –como también del viejo alimento-

> «El Señor ha dicho: "Yo tengo un alimento que vosotros no conocéis; mi alimento consiste en cumplir la voluntad del que me ha enviado" (Jn 4,32.34). He aquí otro alimento –la voluntad de Dios-, de análogo significado alegórico que el de la leche.» Pedag. I, 45.4.

La Escritura, según Clemente, prefigura este nuevo modo de estar en el mundo, y, en definitiva, este nuevo modo de ser, con varias alegorías [140].

> «Que la sangre es el Logos lo atestigua la sangre del justo Abel, que clama a Dios. (...) Aquel justo antiguo era figura del justo nuevo, y la sangre antigua hablaba por boca de la sangre nueva. Quien clama a Dios es la sangre, que es el Logos, pues revelaba el Logos destinado a sufrir.» Pedag. I, 47.3-4. [141]

Subrayo esta referencia porque la experiencia de la injusticia es, como en Platón [142], la clave de la opción por una "buena voluntad" y de la confianza en el hombre. Este texto hace referencia a lo que dice la Escritura en otro lugar: *Los que tienen hambre y sed de justicia, bienaventurados*. La libertad, como forma suprema de ser en el mundo, es un modo de vida comprometido con la vida del hombre y contra todo lo que la degrada: la mentira y la injusticia. Y, a pesar de ver que la injusticia triunfa en el mundo y que la mentira sale victoriosa, es posible el bien, es posible que el hombre siga queriendo el bien [143]. Este es el aprendizaje que se realiza en el interior del hombre, en compañía del Logos. Es evidente que no es fruto de un conocimiento puramente intelectual, sino de un conocimiento "cordial", acompañado siempre por el cuidado del Pedagogo [144]. Así, pues, "el iluminado" no es el que está ya salvo y fuera de los peligros de este mundo, como afirmaba el gnosticismo, sino el que opta por un largo camino, el de la forja de su espíritu en la buena voluntad.

4.4. El Logos como "ley interior".

---

y seguir un nuevo régimen de vida: el de Cristo; y, recibiéndolo, (...) para destruir así las pasiones de la carne.» Pedag. I, 43.1.

[140] La imagen del Logos con varias alegorías: «De muchas maneras se llama alegóricamente al Logos: alimento, carne, comida, pan, sangre, leche.» Pedag. I, 47.2. La imagen completa es Cristo; pero ya existen semillas del Logos.

[141] «Sin lugar a dudas el Señor, nuestro Pedagogo, es, con creces, bueno e irreprochable, porque, en su inestimable amor hacia los hombres, ha participado de los sufrimientos de cada uno.» Pedag. I, 62.2.

[142] Veremos que esta es la misma intención de *La República* de Platón.

[143] El Pedagogo hace posible que el hombre busque la verdad y quiera el bien, aun a pesar de la injusticia: «Si se cree perfecto (el que ha adoptado la forma de vida cristiana) es por haber abandonado su vida anterior y porque tiende a una vida mejor. Se considera perfecto, no en el conocimiento, sino porque desea la perfección.» Pedag. I, 52.3.

[144] «Hemos sido asimilados a Cristo plenamente: en parentesco por su sangre que nos ha redimido; en simpatía por la alimentación y educación que hemos recibido del Logos; en incorruptibilidad por la formación que nos ha dado.» Pedag. I, 49.4

Seguimos ahondando en esa nueva forma de vida que obra el Pedagogo en el alma, ahora con una nueva imagen. Clemente define también al Logos como *ley interior* del alma [145]. Reformula así la imagen de la voz de la conciencia de Sócrates, interpretada por Platón como "tendencia hacia Dios": el hombre tiene algo dentro de él que es propio de Dios. En Clemente, el punto de unión entre la tradición griega y la cristiana es Gn 2,7: el hombre ha sido "moldeado" por Dios mismo, tiene un "soplo" de Dios [146] .

> «Así pues, el hombre que Dios ha creado es digno de elección por sí mismo (...). El hombre, según hemos demostrado, es un ser digno de ser amado; por consiguiente, el hombre es amado por Dios.» Pedag. I 8.1.

El optimismo clásico ante las posibilidades humanas es reafirmado por Clemente mediante la idea de la Creación. El espíritu del hombre posee una *huella*, un *soplo*, que es el mismo Espíritu de Dios que lo enseña y guía desde lo más hondo de su ser. El Logos es, pues, la "*ley* interior" del hombre: es una ley que no obliga exteriormente, pero tampoco infunde temor. Es, más bien, una *verdad* que acompaña, que respeta el proceso de crecimiento y de asimilación del alma [147], y que "persuade" hacia una vida mejor [148]. Parece que Clemente se dirige explícitamente contra la Ley externa de los judíos y contra el temor. La pedagogía de Jesús no es la del temor, sino la de la persuasión: "girar" el alma dando las condiciones de posibilidad para que el hombre, desde dentro, desde el fondo de su voluntad, quiera el bien.

> «El Logos, al encarnarse, ha dejado bien claro que la misma virtud es la que dirige la vida práctica y la contemplativa. Si tomamos, pues, el Logos como ley, comprobaremos que sus preceptos y enseñanzas son camino corto y rápido que nos llevará a la eternidad, pues sus mandatos rebosan persuasión, no temor.» Pedag. I 9.4.

4.5. Querer una voluntad sencilla e inocente.

---

[145] Cf. Pedag. III.

[146] «Las otras realidades de su creación las hizo Dios sólo con una orden; al hombre, en cambio, lo ha modelado con sus propias manos y le ha inspirado algo propio de Él.» Pedag. I, 7.1. «Si el hombre es por sí mismo un ser digno de elección, Dios, que es bueno, ha amado a este ser bueno; el especial atractivo está dentro del hombre, y precisamente por eso lo denomina "soplo" de Dios".» Pedag. I, 7.3.

[147] Estas palabras de Clemente parece que las dice pensando en el mito de la caverna de Platón: «Aprisionados en la vida como en una gran penumbra, necesitamos un guía infalible y certero. Y, como dice la Escritura, no es el mejor guía el ciego que lleva de la mano a otros ciegos hacia el barranco, sino el Logos de mirada penetrante, que conoce a fondo los corazones.» Pedag. I 9.2.

[148] El Pedagogo, que «guía nuestros pasos hacia una vida mejor» Pedag. I 9.1.

Hemos dicho que el ideal de vida cristiano depende de un giro de la voluntad. ¿En qué consiste ese giro? ¿Qué virtud es, en definitiva, la que es encarnada en la interioridad? Lo que, en concreto, trata de educar-formar el Pedagogo en el hombre es una "voluntad sencilla e inocente" [149]. Para explicar esto, hace referencia Clemente al *espíritu de niño* del Evangelio. Dice que, para el Evangelio, el *niño* es el hombre de *espíritu sencillo e inocente* [150]. Otras veces la Escritura se refiere a esta sencillez de espíritu con la imagen de la crianza:

> «"Como el pájaro lleva bajo sus propias alas a sus polluelos" (Mt 23,37), esto mismo somos nosotros: los polluelos del Señor. De esta forma tan admirable y misteriosa el Logos subraya la simplicidad del alma en la edad infantil.
>
> »Una vez nos llama "niños"; otras, "polluelos"; otras, "niños de pecho"; otras, "hijos"; a menudo, "criaturas", y, en ocasiones, "un pueblo joven" y "un pueblo nuevo". Y dice: "A mis servidores les será dado un nombre nuevo"; llama "nombre nuevo" a lo reciente y eterno, puro y simple, infantil y verdadero. "Y este nombre será bendito en la tierra".» Pedag. I, 14.5.

Ese componente "joven y eterno" puede interpretarse como esa tendencia hacia el Bien (Platón), o como espíritu sencillo (Clemente), o como la humildad (Agustín). Y el protagonista de esta acción es el Pedagogo. Es su acción la que forma al hombre. Él es el ejemplo de "humildad y sencillez", a imitar [151]. Es el que "doma" nuestro espíritu hacia la sencillez:

> «Nuestro divino domador nos cría a nosotros, sus niños, tal como a jóvenes potros (...). "Y a su potro, dice la Escritura, lo ha atado a la vid"; a su pueblo sencillo y pequeño lo ha atado al Logos, alegóricamente designado por la vid: ésta da vino, como el Logos da sangre, y ambos son bebidas saludables para el hombre: el vino para el cuerpo, la sangre para el espíritu.» Pedag. I, 15.3.

La idea de la doma, como la de crianza, hace referencia a la educación y, en concreto, a la formación de un espíritu de sencillez [152]. Y Clemente se cuida de subrayar

---

[149] Cf. Pedag. V.

[150] ¿Quiénes son "niños" para Jesús? Jesús, cuando dice que imitemos a los niños, se refiere a imitar la sencillez de los niños (cf. Pedag. I, 12.2ss), porque Jesus «prefiere en los hombres la delicadeza y la sencillez de espíritu, la inocencia.» (Pedag. I, 14.2).

[151] Esto lo prefigura el profeta Zacarias: «"Alégrate mucho, hija de Sión (...); he aquí que tu rey viene hacia ti, (...) manso y montado en una bestia de carga, acompañada de su joven potro" (Zac 9.9).» Pedag. I, 15.2.

[152] Por eso dice que Isaías emplea la alegoría del cordero: «"cual pastor, apacentará su rebaño y, con su brazo, reunirá a sus corderos" (Is 40,11), queriendo decir mediante una alegoría que los corderos, en su sencillez, son la parte más tierna del rebaño.» Pedag. I, 15.4. Por eso Juan llama a Cristo "cordero de Dios" (Jn 1,29,36), cf. Pedag. I, 24.4. Y por eso Clemente llama a Jesús el Hijo, «el pequeño del Padre» (Pedag. I, 24.4): «¡Oh gran Dios! ¡oh niño perfecto!» (Pedag. I, 24.3).

que esa forma de vida no es para alejarse del mundo, sino para insertarse en él. Por eso insiste en que Cristo es el Pedagogo de toda la humanidad.

> «"Alégrate mucho, hija de Sión (...); he aquí que tu rey viene hacia ti, (...) manso y montado en una bestia de carga, acompañada de su joven potro" (Zac 9.9).
>
> »No bastaba con decir tan sólo "potro", sino que se ha añadido "joven", para mostrar la juventud de la humanidad en Cristo, su eterna juventud junto con su sencillez.» Pedag. I, 15.2.

Por tanto, para Clemente el cristianismo es una propuesta de sentido para el mundo. Frente a las propuestas gnósticas, Clemente afirma que el cristiano es el que vive *en este mundo*, aunque, eso sí, con un espíritu nuevo [153], con la mirada puesta en lo sustantivo de la vida [154]. Y, como forma de cultura, se siente consciente de un ideal de vida superior, y de un proyecto de sociedad.

> «Ahora debemos fijar nuestra atención en la palabra "infante", que no se refiere a los que carecen de razón; éstos son los "necios". El "infante" es el "nuevamente dulce", porque "dulce" es el que tiene pensamientos de mansedumbre, y ha adquirido nuevamente un carácter delicado y dulce. (...) El "infante" es un ser dulce; de aquí que sea más ingenuo, tierno, sencillo, sin doblez, sincero, justo en sus juicios y recto. Esto es el fundamento de la sencillez y de la verdad. (...) Somos cándidos cuando somos dóciles, fácilmente moldeables en la bondad (...). *La generación pasada era falsa y tenía el corazón duro; nosotros, en cambio, que formamos un coro de infantes y un pueblo nuevo, somos delicados cual niños*.» Pedag. I, 19.1-4. (La cursiva es mía)
>
> «Infantes son, en efecto, los espíritus nuevos que han recobrado su razón en medio de tanta locura, y se yerguen en el horizonte según la nueva alianza. (...) Son los nuevos los que constituyen el pueblo nuevo en oposición al pueblo antiguo, y conocen los nuevos bienes. Nosotros (...) nos encaminamos hacia el conocimiento, siempre jóvenes, siempre dulces, siempre nuevos, pues necesariamente son nuevos los que participan del nuevo Logos.» Pedag. I, 20.2-3.

4.6. Conclusiones.

1. La enseñanza es entendida como un proceso de *formación*, en sentido clásico, es decir: como un camino (seguimiento) hacia un alto ideal de vida (ideal de perfección). Así, pues, el sentido del proceso de la enseñanza está referido a un "modelo de hombre".

[153] Dice Clemente del que opta por la forma de vida cristiana: «erguidos hacia lo alto, merced a nuestra inteligencia, desprendiéndonos del mundo y de los pecados, "apenas tocando tierra con la punta del pie" –por más que parezca que estamos en este mundo-, perseguimos la santa sabiduría.» Pedag. I, 16.3.

[154] «Así, manda que dejemos a un lado las preocupaciones de esta vida para unirnos solamente al Padre. El que cumple este precepto es realmente un párvulo y un niño, a los ojos de Dios y del mundo; éste lo considera un necio; aquél, en cambio, lo ama.» Pedag. I, 17.2-3.

2. El ideal de vida –que se transmite en el proceso de enseñanza- está encarnado en la persona del Pedagogo.
3. La enseñanza es un *proceso* que se realiza *en compañía y cuidado* del Pedagogo. No es, pues, un camino referido exclusivamente a las estructuras cognitivas del sujeto, sino, ante todo, al "saber" del Pedagogo. Éste es médico y consejero del alma. Es decir, lo que constituye la enseñanza no son las estructuras cognitivas del sujeto. La estructura cognitiva es condición necesaria de la enseñanza, pero no suficiente.
4. La "condición" necesaria para que exista enseñanza –razón suficiente- es que el "modelo de hombres" –al que está referida la educación- esté encarnado en la persona del maestro. El *ejemplo* de vida (*imitación, mímesis*) es la categoría pedagógica central. En consecuencia, el "proceso" de enseñanza es *seguimiento*.
5. Pero, aunque es la persona del maestro la que hace que la enseñanza sea tal, el protagonista de la educación es *el proceso* mismo, es decir, el camino hacia el conocimiento del Logos. Platón diría que el protagonista es la búsqueda de la verdad. "Formar" al hombre es librar su espíritu de la ignorancia; de este modo, el camino de la libertad es la verdad.
6. Por eso, enseñar es cultivar –cuidar, sanar, fortalecer- las "semillas" de la verdad que habitan en el interior del ser. Este cuidado –formación- produce la afirmación y potenciación del hombre. Y su meta es *conocer a Dios* (iluminación), es decir, recibir (encarnar) la misma vida divina: "revestirse de la vida de Cristo".
7. En resumen, Clemente comienza el camino de radicalización de dos aspectos centrales de la teoría educativa. En primer lugar, lleva a su máxima expresión la identificación entre "misión" (educación) y "persona" (Jesús de Nazaret), hasta el punto de identificar el "modelo de hombre a imitar" con la misma "Persona" del Logos. El Pedagogo es, además de educador, el modelo de hombre a imitar.
8. En segundo lugar, el camino de la interioridad. Platón radicalizó la dimensión espiritual del hombre sobre la material y corporal, pero Clemente –y sobre todo Agustín-, radicalizan la dimensión interior del hombre ("interioridad" o "yo interior"), llevando, pues, a sus últimas consecuencias las posibilidades de la libertad del hombre.

Capítulo 5

AGUSTÍN DE HIPONA

El Maestro-interior

Introducción.

Abordamos ahora la época de los grandes Padres de la Iglesia del siglo IV. Los representantes principales son, en Oriente, los padres capadocios: San Basilio de Cesarea, San Gregorio Nacianceno y San Gregorio de Nisa. En Occidente, San Ambrosio, San Agustín, y San Jerónimo. Me centro exclusivamente en Agustín de Hipona (354-430) [155], por ser el máximo exponente de este período y por la importancia de su pensamiento [156]. Mi exposición presupone tres ejes interpretativos. Primero, me enfrento al pensamiento de Agustín en su contexto de sentido, que es la educación [157].

[155] Ediciones: Patrología Latina, 32-46 (París). *Obras completas de San Agustín* K-XXXIX, Madrid, BAC, 1946-1993 (ed. de los PP. Agustinos españoles). Repertorios bibliográficos: Lazcano, R.: «Información bibliográfica sobre San Agustín en castellano», *Revista Agustiniana* (Madrid) 29 (1988) al 31 (1990); 22 (1992)- 34 (1993). Andresen, C., *Bibliographia Augustiniana 1960-1970*, Darmstadt 1973, (2ª ed.). Bavel T.V., *Répertoire bibliographique de S. Augustin 1950-1960,* Steenbrugge 1961. Selección bibliográfica, agrupada por temas, en Capanaga, V.: «Bibliografía» en *Obras de San Agustín*, Madrid, BAC, 1979, 709-744.

[156] Alvarez Turienza, S., *Imagen del hombre y su puesto en la creación. San Agustín*, Salamanca, Universidad Pontificia, 1988. Gilson, E.: «Introduction à l´étude de saint Augustin», colección *Etudes de Philosophie médiévale*, 11 (1943) París (2ª ed.). Balthasar, H.U.: «Agustín», *Gloria* II: Estilos eclesiásticos, Madrid, Ed. Encuentro, 1986, 95-142. Ratzinger, J., *Volt und Haus Gottes in Augustinus Lehre von der Kircke*, Munich, 1954. González de Cardedal, O., *La entraña del cristianismo*, Salamanca, 2001. Bernardino, A., *Patrología* III, Madrid,, BAC, 1993 (3ª ed.). J. Quasten, *Patrología*, Madrid, BAC, 1966. R. Trevijano, *Patrología*, Madrid, BAC, 1994. Blondel, M., *Dialogues avec les Philosophes. Descartes, Spinoza, Malebranche, Pascal, S. Augsutin*, Paris, 1966. Arendt, J., «Der Liebesbegriff bei Augustin», *Philosophische Forschungen*, Berlin, 1929. Clark, M., *S. Agustín, filósofo de la libertad*, Madrid, Ed. Augustinus, 1961.

[157] El problema de la relación cultura (y por tanto con la educación) pertenece a la entraña del cristianismo: Gesché, A., *Dios para pensar*, Salamanca, 1007; Grillmeier, A., *Cristo en la tradición cristiana*, Salamanca, 1997; Pelikan J., *Jesús a través de los siglos. Su lugar en la historia de la cultura*,

No estudiamos, pues, aspectos parciales de su doctrina (teoría de la iluminación, teoría de la encarnación,...), ni tan siquiera la relación filosofía-teología [158]. Segundo, tengo en cuenta la evolución del pensamiento de Agustín, e interpreto el primer Agustín desde el último. Buena parte de intérpretes ponen en boca de Agustín afirmaciones (sobre todo referentes a su pesimismo o a las pasiones) que, en realidad, fueron superadas posteriormente [159]. Tercero, Agustín debe ser interpretado dentro de una Tradición más amplia, que es la del pensamiento cristiano [160]. En este trabajo desarrollo el lugar que Agustín asigna al maestro en su teoría educativa [161].

Barcelona, 1989; González de Cardedal, O.: «¿Dios funcional o Dios real? Verdad y plausibilidad como categorías fundamentales?», *Salmanticensis*, 49 (2002), 5-58; un recorrido bibliográfico comentado sobre obras imprescindibles en González de Cardedal, O.: «Ser de Cristo y tiempo del hombre», *Saber Leer* 152 (febrero 2002).

[158] Tilliette, X., *El Cristo de la filosofía*, Bilbao, 1994. Álvarez, M., *Pensamiento del ser y espera de Dios*, Salamanca, 2002. AA. VV.: «Filosofía y teología», monográfico de *Revista de Occidente*, 258 (noviembre 2002).

[159] Para ello disponemos de tres fuentes sobre su vida y evolución espiritual. La más importante son sus *Confesiones*, donde revisa su vida hasta el 387. En las *Retractaciones* pasa revista a su actividad literaria hasta el 427. Su amigo y discípulo Posidio de Calama escribió la biografía de Agustín al poco de su muerte en 430. Biografías: Hospital, B., *Vida de San Agustín por S. Posidio*, Madrid, 1959. Capánaga, V., *S. Agustín*, Barcelona, Clásicos Labor, 1951. Brown, P., *Augustine of Hippo. A Biography*, London, 1967. Guilloux, P., *El alma de S. Agustín*, Barcelona 1930.

[160] Por citar a los grandes pensadores del cristianismo en el siglo XX: Xabier Zubiri, *El hombre y Dios* (1984), *El problema filosófico de la historia de las religiones* (1993), *El problema teologal del hombre: cristianismo* (1997). Karl Rahner: *Escritos de Teología* (1954ss), *Curso fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo* (1964). H.U. vn Balthasar, *El corazón del mundo* (1991), *Teología de la historia* (1992), *Gloria* (1985ss), *Sólo el amor es digno de fe* (1998), *Teodramática* (1976ss), *Teológica* (1997ss). Henry de Lubac: *El drama del humanismo ateo* (1994), *Catolicismo. Los aspectos sociales del dogma* (1938), *Sobrenatural. Estudios históricos* (1946), *Historia y espíritu. La inteligencia de la escritura según Orígenes* (1950), *Exégesis medieval. Los cuatro sentidos de la Escritura* (1959-1964), *Meditación sobre la Iglesia* (1953), *Sobre los caminos de Dios* (1956), *Ateísmo y sentido del hombre* (1968), *La posteridad espiritual de Joaquín de Fiore* (1979-1981). Yves Congar: *Cristianos desunidos* (1939), *Cristianos en diálogo* (1964), *Verdadera y falsa reforma en la Iglesia* (1950).

[161] Sobre el pensamiento educativo de Agustín: Caturelli, A., *La doctrina agustiniana sobre el Maestro y su desarrollo en St. Tomás de Aquino*, Córdoba, 1954. Rimaud, J.: «Le Maître intérieur», *S. Augustin* 55-69 (1939) París. García Alvarez, J.: «El diálogo "De Magistro" de San Agustín», *Communio* (mayo-junio 192), 251-258. Nardi, B., *Il pensiero pedagogico del Mediowvo* I, Firenze, Classici della pedagogia italiana, 1956. Kevane, E., *Augustine the Educator. A Study in the fundamentals of christian formation*, Westminster, 1964. Oggioni, E.S., *Agostino filosofo pedagogista*, Padova, Saggi, 1949. Eggersdorfer, F.X., *Der Hl., Augustinus als Pädagoge und seine Bedeutung Für die Geschichte der Bildung*, Freiburg, 1907. W. Jaeger, *Cristianismo primitivo y paideia griega*, México, FCE, 1965 (título original: *Early Christianity and Greek Paidea*, The Belknap Press of Harvard University Press, 1961). H.-I. Marrou, *Historia de la educación en la Antigüedad*, Madrid, 1985. Quiles, I.: «La interioridad agustiniana en los "Soliloquios"», *Fe y Ciencia* 10 (Buenos Aires 1954), 25-48. Viola, R., «La interioridad agustiniana en "De Magistro"», Ciencia y Fe 10 (1954), 73-76. Iriarte, J.: «S. Agustín y el tema de la Interioridad: Espíritu conocimiento», Actualidad 3 (Barcelona, 1954). Capanaga, V., «La interoridad agustiniana», *Augustinus* 1 (1956) 201-213; 2 (1957) 155-175; 3 (1958) 13-26.

Mi estudio se va a centrar en la lectura directa de: *De Magisto*, en *Obras* III, Madrid, BAC, 1947 (versión, introducción y notas de Manuel Martínez), 669-759 (cito como "Mag."), y otros capítulos escogidos de: *De Civitate Dei*, en *Obras*, tomo XVII, edición bilingüe de J. Morán, Madrid, BAC, 1965, 57-122 (cito como "CD").

5.1. La enseñanza como seducción de libertad.

En *De Magistro* [162] Agustín hace una "puesta en escena" del momento decisivo del proceso de enseñanza. Hemos visto que los clásicos entienden la enseñanza como relación, un juego de libertades en el que el maestro cultiva en el joven las semillas de humanidad, y el alumno va adquiriendo, poco a poco y a lo largo de un camino costoso, la autonomía. Pues bien, lo que hace Agustín en esta obra es abandonar los aspectos superficiales de este proceso y considerar sólo el núcleo de la cuestión. Si estuviéramos grabando (en el caso de que se pudiera, y por utilizar una comparación gráfica) lo que sucede en el alma del hombre en el momento del aprendizaje, pero en el momento más decisivo, que es, en síntesis, el paso de la esclavitud a la libertad, y describiéramos lo que allí sucede, obtendríamos un relato como el *De Magistro*. Porque la intención de esta obra es precisamente describir *el camino del espíritu en su formación* o *el camino que recorre el "intra-yo" (hombre-interior)* [163] *para desplegar todas sus potencialidades*, hasta llegar a la libertad máxima [164]. Por centrar un poco más la cuestión, Agustín trata de describir de qué modo el Modelo (= la Persona misma del Maestro) consigue *arrastrar-despertar-formar* la voluntad del alumno en ese proceso de *imitación*. Utilizando la terminología de San Juan de la Cruz, o del Cantar de los cantares, Agustín cuenta cómo el Amado seduce a la Amada. Pero el foco de atención de Agustín no es ahora ni el Amado ni la Amada sino el acto de *seducción* que acaece en la interioridad.

5.2. Lo más *interior* del "hombre interior".

De Magistro es un diálogo filosófico, que Agustín mantiene con el joven Adeodato [165]. Empieza la obra formulando el tema principal: ¿puede enseñarse la virtud?, la misma pregunta que preocupara a Platón en el *Protágoras.* Deja constancia

---

[162] Obra escrita en el 389, dos años después de su bautismo en Milán.

[163] El "intra-yo" no se identifica solamente con las estructuras cognitivas o intelectivas del hombre. Es un concepto más amplio. Se refiere a la interioridad del hombre, como un mundo (propio e interior) compuesto por una complejidad de fuerza, agrupadas y dirigidas todas por la propia identidad (o sentido intencional de la propia vida).

[164] *De Magistro* guarda cierta relación con *De libero arbitrio*; el primero supone a Dios presente en el interior del alma; el segundo expone la marcha de la razón hacia Dios.

[165] El joven Adeodato, de 16 años de edad, el interlocutor del diálogo, es un monje de Tagaste, al que Agustín llama "el hijo de su pecado" (*Confesiones*, I, IX, c.VI).

Agustín desde el inicio que la finalidad del conocimiento es la virtud [166]. Seguidamente, la primera pregunta que formula Agustín es relativa a la finalidad del lenguaje. Y expresa que la finalidad de todo discurso es la realidad, no las palabras mismas. Pero la realidad no ha de buscarse fuera, sino dentro, en el alma [167]. La realidad se *gesta* –formación- en el interior. Por eso hay formas de conocimiento más verdaderas que la que procede del lenguaje, como la oración [168] o el ejemplo [169]; es más, toda la naturaleza aparece en "signos" que nos invitan a formarnos [170]. Así, pues, nos está diciendo Agustín que la verdadera realidad es la interior, la que crea el alma. En otras palabras, la verdadera realidad nace de la voluntad, de la voluntad de bien (propósito de la "educación de la virtud").

Pero Agustín lleva hasta sus últimas consecuencias el problema de la enseñanza de la virtud, radicalizando el problema. Al principio del diálogo *De Magistro* se pregunta esta cuestión: *¿cómo aprendemos?* [171] Su interlocutor, Adeodato, contesta que aprendemos mediante la pregunta: hace con ello alusión al método socrático. Pero inmediatamente Agustín subraya que la intención última de la pregunta (del método socrático) es "despertar el recuerdo" [172] o, lo que es lo mismo, *despertar las potencias que laten en el alma del hombre*. Por tanto, la finalidad de la educación es despertar el

---

[166] Así, pues, el tema sobre el que gira todo el libro es, como dice en el cap. XI: «como si yo te preguntase si no hay nada que pueda enseñarse con palabras –que es de lo que tratamos-» (Mag. 12, 40). Es decir, la enseñanza de la virtud.

[167] Por eso sostiene que lo importante del lenguaje es que el hombre asuma la realidad (Cf. Mag., cap. IIss).

[168] Cf. Mag., cap. I.

[169] «Pregúntote: si alguno, ignorando la trampa de las aves, que se hace con cañas y liga, se encontrase con un cazador provisto de sus armas, mas no cazando, sino andando, viendo al cual apresurase el paso, y admirándose, como sucede, pensase y se preguntase qué quería aquel hombre adornado con sus armas; y el cazador, viéndole fijarse en sí, extendiese las cañas por ostentación, y, visto un pajarillo cerca, lo enredase en la caña, lo abatiese con el halcón y lo cogiese, ¿no enseñaría al que le miraba lo que deseaba saber, no consigno alguno, sino con la cosa misma?» (Mag. 10,32).

[170] Dice en este sentido: «se pueden enseñar ciertas cosas sin el empleo de signos, (...) acuden a la mente no una ni dos, sino mil cosas que, sin ningún signo, pueden mostrarse por sí mismas (...). Porque, sin hablar de los innumerables espectáculos que los hombres representan, ¿acaso Dios y la naturaleza no exponen a nuestras miradas y muestran por sí mismos este sol y la luz que derrama y viste todas las cosas con su claridad, la luna y los demás astros, las tierras y los mares y todo lo que en gran número en ellos nace?» (Mag. 10,32).

[171] El capítulo primero del *De Magistro* sintetiza su idea de educación. Comienza con la pregunta de Agustín por la finalidad del lenguaje o, lo que es lo mismo, de la intención del hablar («¿Qué te parece que pretendemos cuando hablamos? Mag. 1.1), y la respuesta es: «enseñar o aprender» (Mag. 1.1). Pero la pretensión de Agustín es ir a la raíz del aprendizaje: «¿cómo aprender?» (Mag. 1.1).

[172] «Mas yo pienso –dice Agustín- que hay cierto modo de enseñar mediante el recuerdo, modo ciertamente grande, como lo mostrará esta nuestra conversación.» (Mag. 1.1). Sobre el recuerdo, véase *Confesiones* I, X, cc. VIII-XVII, nn. 12-26, y *De Trinitate* I, X, c. XI, nn. 17-19; I, XII, cc. VII-XI, nn. 11-18.

"hombre interior"; en otras palabras, la finalidad de la educación es *la intimidad* del hombre; Agustín lo llama «hombre interior» o «lo íntimo del alma racional» [173]:

> «se nos ha mandado orar con los recintos cerrados (Mt 6,6), con cuyo nombre se significa lo interior del corazón, porque Dios no busca que se le recuerde o enseñe con nuestra alocución que nos conceda lo que nosotros deseamos. Pues el que habla, muestra exteriormente el signo de su voluntad por la articulación del sonido; y a Dios se le ha de buscar y suplicar en lo íntimo del alma racional, que es lo que se llama "hombre interior"; pues ha preferido que éste fuese su templo. ¿No has leído en el Apóstol: "Ignoráis que sois templo de Dios, y que el espíritu de Dios habita en vosotros" (1 Cor 3, 16), y "que Cristo habita en el hombre interior"? (Ef 3,16-17). ¿Y no has advertido en Profeta: "Hablad en vuestro interior, y en vuestros lechos compungíos. Ofreced sacrificios justos, y confiad en el Señor"? (Salm 4,5-6). ¿Dónde crees que se ofrece el sacrificio de justicia, sino en el templo de la mente y en lo interior del corazón?» (Mag. 1.2)

Vemos que para Agustín el *hombre interior* o "*lo íntimo* del alma racional" – aquello que buscara Platón en el último libro de *La República*, la Naturaleza del hombre, el núcleo del "hombre racional"- no son los "deseos humanos" («porque Dios no busca que se le recuerde o enseñe con nuestra alocución que nos conceda lo que nosotros deseamos. Pues el que habla, muestra exteriormente el signo de su voluntad por la articulación del sonido»), sino "el deseo divino" que late en el fondo del hombre («... y a Dios se le ha de buscar y suplicar en lo íntimo del alma racional»). Por tanto, lo íntimo, lo más profundo del alma racional es el deseo divino, del deseo de Dios, la "huella de Dios" (tradición bíblica) o el Eros (tradición griega), el deseo de autosuperación [174]. Y observamos que la forma suprema de conocimiento es la *oración-meditación*, donde no se enseña nada a Dios, sino que es Dios el que enseña al hombre. En *La Ciudad de Dios* habla de dos pasiones fundamentales del alma: la soberbia y la humildad, y que el origen del bien de la sociedad reside en una disposición espiritual (*la humildad*). Pues bien, aquí encontramos el *lugar* donde habita la humildad: el "hombre interior".

5.3. La llamada a volver a lo interior.

[173] Mag. 1.1.

[174] En otro lugar del *De Magistro* se refiere Agustín a esa tendencia mediante el análisis de la palabra "nada" que existe en el alma. Si bien no tiene una referencia concreta, indica una realidad, a saber: «designaba tal vez la afección de la mente cuando halla o cree haber hallado que no existe lo que busca» (Mag. 7,19). Ese deseo de Dios se muestra, pues, como una *insatisfacción del alma* que impulsa a crecer. Es una cuestión que introdujo en el capítulo segundo pero dejó su profundizaciónpara más adelante.

Hemos dicho que el problema de la enseñanza es: ¿cómo hacer que el hombre "quiera" el bien? ¿Cómo regenerarlo? Que es lo mismo que decir: ¿cómo hacer al hombre libre? Estas preguntas se identifican porque, en Agustín, como en los clásicos, la libertad consiste en la posibilidad de que el hombre quiera lo que le hace más hombre. Los deseos del corazón no son fuerzas ciegas, sino impulsos que nacen con una dirección: la búsqueda de lo que nos da salud.

Sócrates era consciente de la "ayuda divina" en este proceso de formación. *La República* de Platón lo repite varias veces, hasta el punto de decir que, por sus propias fuerzas, no hubiera alcanzado la virtud. Este aspecto es asumido por Agustín y elaborado en su teoría sobre la gracia. No entiende la gracia divina como una sobre-estructura añadida al espíritu humano, sino como un *llevar hasta las últimas consecuencias las potencialidades que ya existen en el hombre*. El hombre, para Agustín, evidentemente se haya bajo la condición del pecado. Pero lo que hace Cristo, el Maestro, es *sanar* o *regenerar* la naturaleza del hombre, como expresa Clemente en su concepto de iluminación. Para Agustín, el Maestro ayuda al hombre para que vuelva dentro de sí mismo, pues allí, en lo más íntimo, están las "semillas" divinas [175]. Por eso dice, citando a Pablo:

> «"*Porque ¿quién de los hombres sabe las cosas del hombre sino el espíritu del hombre, que está dentro de él? Como las cosas de Dios nadie las sabe sino el Espíritu de Dios. Nosotros, pues,* dice*, no hemos recibido el espíritu de este mundo, sino el Espíritu que es de Dios, a fin de que conozcamos las cosas que Dios nos ha comunicado; las cuales por eso tratamos no con palabras estudiadas de humana ciencia, sino conforme nos enseña el Espíritu, acomodando lo espiritual a lo espiritual.*"» CD XIV, 6.2.

Este texto nos indica el modo en que el Maestro obra en el alma esa regeneración, o esa sanación. Sostiene, en primer lugar, que el conocimiento verdadero empieza en la propia experiencia de vida [176]. Las palabras tienen sentido si expresan una realidad, y expresan una realidad porque la hemos vivido. Las vivencias se expresan en

[175] Insisto en la idea de "gracia" sobre "gracia", razón sobre razón-iluminada o formada, creación sobre creación. De hecho, no hay en Agustín oposición entre razón y fe, sino mútua compenetración.

[176] Comienza el capítulo XI de *De Magitro* diciendo que quien nos enseña realmente es quien nos abre a la realidad: «Quien me enseña algo es el que presenta a mis ojos, o a cualquier otro sentido del cuerpo, o también a la inteligencia, lo que quiero conocer.» (Mag. 11,36). Las palabras no nos dan realidad; son signos: «con las palabras no aprendemos sino palabras, mejor dicho, el sonido y el estrépito de ellas» (Mag. 11,36). Es más, las palabras tienen sentido si y sólo si nos abren a la realidad: «es por el conocimiento de las cosas por el que se perfecciona el conocimiento de las palabras, y oyendo palabras, ni palabras se aprenden.» (Mag. 11,36). A continuación dice que el conocimiento empieza en la vivencia.

palabras, de modo que las palabras nos dan conocimiento en la medida en que nombrar una realidad. Pero lo sustantivo es *la vivencia* [177].

> «Mas confieso que, más que saber, creo que todo lo que se lee en esa historia sucedió en aquel tiempo del mismo modo que está escrito; y los autores, a quienes damos fe, no ignoraron esta diferencia. Pues dice un profeta: "Si no creyereis, no entenderéis" (Is 7,9); no hubiera dicho esto, ciertamente, si hubiera juzgado que no cabía diferencia. Así, pues, creo todo lo que entiendo, mas no entiendo todo lo que creo. Y no por eso ignoro cuán útil es creer aun muchas cosas que no conozco, por ejemplo, la historia de los tres niños; por tanto, aunque no puedo conocer muchas cosas, sé cuánta utilidad puede sacarse de su creencia.» (Mag. 11,38).

Supone que sólo se entiende lo que se vive; no hay entendimiento sin vivencias. Con ello subraya que accedemos a la realidad desde la intimidad (desde mi perspectiva, diría Ortega). No existe un conocimiento "representativo" de la realidad. Para Agustín el conocimiento es el desarrollo vivencial de las semillas divinas que el espíritu lleva en germen. Entiende, pues, el conocimiento como "creencia" y "convicción", es decir, como forma de vida que nace de lo hondo del ser. Por eso dice: *creo todo lo que entiendo, mas no entiendo todo lo que creo*. Es, pues, una defensa de la razón, de la autonomía del hombre. De este modo radicaliza Agustín la pedagogía de Clemente. Éste habla del Logos como el "médico" que cura el alma, y hemos visto en qué consistía esa sanación. Agustín lleva al extremo este modelo pedagógico, mediante la idea de la *interioridad* y del "Maestro-interior" [178].

5.4. La *compañía íntima* del "Maestro-interior".

Pero todavía no hemos llegado al núcleo mismo del drama que es el *proceso* de enseñanza. ¿Cómo se produce la *comunicación*? ¿De qué modo es Maestro el Logos? ¿Cómo se produce la potenciación del hombre? ¿Cómo se efectúa, en suma, la libertad? Tenemos centrada ya la cuestión en la interioridad y en la vivencia. No hay más acceso a la realidad que desde la interioridad. El descubrimiento del mundo es original. Cada

---

[177] Esto es lo que expresa este texto: «lo que sabemos de los tres niños: cómo vencieron al rey y las llamas con su fe y su piedad, qué alabanzas entonaron a Dios, qué honrosas deferencias merecieron aun de su enemigo, ¿lo hemos acaso aprendido de otro modo que por palabras? Responderé: todo lo que estaba significado en aquellas palabras, lo conocíamos antes. Pues yo ya sabía qué son tres niños, qué un horno, qué el fuego, qué un rey, qué, finalmente, ser preservado del fuego, y todo lo restante que aquellas palabras significan.» (Mag. 11,37).

[178] Aunque todo el diálogo *De Magistro* tiene por objeto al Maestro-interior, es en el capítulo XI donde se hace explícito. En este capítulo sintetiza todos los elementos analizados hasta ahora, y los articula desde la idea de *Maestro-interior*.

sujeto es una vía de acceso a la realidad. Ahora bien, esta “abertura” al mundo, aunque es individual e insustituible, no implica que sea de modo solipsista. Es más: la máxima potenciación humana se produce desde la *compañía* del Logos en cada interioridad. El Logos, como Maestro, acompaña a cada sujeto en su acceso a la realidad, ilumina el sentido del mundo mediante la comunicación de experiencia.

Esto es una profundización de la educación de la “amistad” de Platón. La confianza es la abertura de otras subjetividades a la mía, en intimidad. Y la aceptación es la fe. Así, pues, en Agustín, no nos enfrentamos a la realidad desde la pura subjetividad. Las vivencias que nos ofrecen *los amigos también nos iluminan*. Esto puede ser entendido mejor si lo comparamos con un modelo opuesto: la subjetividad solipsista, como la que defiende Heidegger (*Ser y tiempo*), para quien el hombre es una pura soledad que se enfrenta a su mundo. Según el modelo de Agustín, esa concepción olvida que hay comunicación de intimidades, diálogo. Bien es cierto que el amigo, para serlo, debe haber tenido experiencias similares, porque de lo contrario no hay entendimiento. Pero cuando hay vivencias similares, hay compañía, hay iluminación. En otras palabras, cuando se sigue (seguimiento, formación) la vida que llevó el Maestro, se le entiende. Por eso dice: *sé cuánta utilidad puede sacarse de su creencia*.

Tenemos así la explicación a la cuestión sobre cómo es Cristo el *Maestro-interior*: Cristo es el Amigo interior [179]. Es Maestro porque ha vivido todo lo que puede vivir un hombre, ha llegado hasta el rincón más profundo del alma; lo ha vivido como hombre, y lo ha superado como Dios. Por eso es el Amigo que puede ofrecernos más compañía y más iluminación. Se puede aplicar lo mismo que decía de la creencia en los profetas: *sé cuanta utilidad puede sacarse de su creencia*. Mucho más de las Palabras de Cristo, o del Ejemplo de Cristo, porque poseen máxima realidad. Ahora se entiende mejor por qué dice que la forma máxima de conocimiento es la *meditación*: en ella el hombre interior llega a la experiencia de vida de Cristo mismo mediante la lectura y actualización de las experiencias de vida de los “tipos” de Cristo y de Cristo mismo.

> «¿Acaso no te preocupa el que el soberano Maestro, enseñando a orar a sus discípulos, se sirvió de ciertas palabras, con lo cual no parece hizo otra cosa que enseñarnos cómo se debía hablar en la oración? (Mt 6,6).» (Mag. 1.2).

La meditación de las experiencias bíblicas permite al hombre llegar a lo máximo de su ser. Para Agustín, el Padre Nuestro encierra el camino del *crecimiento interior*, el

[179] En el capítulo XII insiste en que Cristo es el Maesto interior. Ahora utiliza la imagen del “sonido interior”; habla de «oír interiormente a aquel Maestro» (Mag. 12,40).

camino de la *autosuperación*, el camino de la *justicia*. Esa misma experiencia que está sintetizada en el Padre Nuestro es la experiencia de los orantes de la Biblia. El libro más comentado y más citado de todos ha sido el de Los Salmos. Por eso Agustín le dedica varios tomos a comentarlo. A la luz de los Salmos, Agustín construye el modo de vida cristiano.

5.5. Conclusiones.

1. El "Maestro" coincide con la persona del Logos. Ser (maestro) y Persona (Logos) se identifican.
2. Dentro del proceso de enseñanza, la identidad interior del maestro –o intencionalidad de su acción- está referida al Maestro-interior que es el Logos.
3. Por tanto, el maestro encarna –debe encarnar- un modelo superior de vida.
4. Y, a la vez, el protagonista de la enseñanza es el "proceso de búsqueda" de la verdad. El objetivo del maestro es referir al alumno a su propio camino. El camino de búsqueda –formación- es único, particular e insustituible. Hay tantas caminos –formación- como subjetividades hay.
5. Pero este camino –en que consiste la formación- no se realiza en solitario. La enseñanza es básicamente una "relación", una relación de libertades, un diálogo de voluntades.
6. El modelo educativo paradigmático –que sirve de fundamento para entender el proceso de la enseñanza- es el de la amistad. La *relación de amistad* es el modelo de enseñanza ejemplar, hasta el punto que sirve de analogía de la relación religiosa.
7. Y, en esa relación, es la persona misma del maestro (realidad que encarna un modo de vida superior) la que llega a formar parte del mundo interior (interioridad, "intra-yo") del alumno.

Capítulo 6

LUIS VIVES

El maestro como depositario del ideal de humanidad

Introducción

Luis Vives (1492-1540) [180] es la gran figura del Renacimiento filosófico [181]. Le tocó vivir la mayor crisis que haya sufrido la cultura europea: la consolidación moral y, en general, el conjunto de sus creencias, se vinieron abajo. Vives no fue ajeno a los conflictos de su sociedad. Su pensamiento hizo frente a esta debacle. La amistad con Erasmo y Tomás Moro le lleva a formar parte en la tríada del movimiento de regeneración moral de la Europa del momento. De las tres grandes figuras del Renacimiento -Erasmo, Moro y Vives- éste ha sido el que más influencia ha tenido en la teoría de la educación. En este estudio me voy a central en su teoría educativa y, en concreto, en el papel que asigna al maestro en el proceso de enseñanza [182].

---

[180] A. Guy, *Vives*, Paris, 1972. A. Fontán, *Juan Luis Vives (1492-1540). Humanista. Filósofo. Político*, Valencia, Ed. Ayuntamiento de Valencia, 1992. G. Marañón, *Luis Vives. Un español fuera de España*, Madrid, 1942. B. Monsegú, *Filosofía del Humanismo de Juan Luis Vives*, Madrid, 1961. C, Noreña, *Vives,* trad. Esp. De A. Pintor Ramos, Madrid, Ed. Paulinas, 1978. Ortega y Gasset: «Vives-Goethe», en *Obras completas*, tomo IX, Madrid, Alianza Editorial, 1983, 503-542. M. de la Pinta Llorente, *Procesos inquisitoriales contra la familia judía de Vives,* Madrid, CSIC, 1964. H. Piñera: «Luis Vives», en *El pensamiento español de los siglos XVI y XVII,* Nueva York, 1970. M. Puigdollers, *La filosofía española de Luis Vives,* Barcelona, 1940. J. Xirau, *El pensamiento vivo de Juan Luis Vives,* Buenos Aires, 1945.

[181] Vives y el Renacimiento: J.L. Abellán, *Historia crítica del pensamiento español*, tomo II, Madrid, Espasa-Calpe, 1979, 15-161. A. Bonilla San Martín, *Luis Vives y la filosofía del Renacimiento*, 3 vols, Madrid, 1929. J. Burckhardt, *La cultura del Renacimiento en Italia*, 1860. S. Dresden, *Humanismo y Renacimiento*, Madrid, Ed. Guadarrama, 1968. J. Ingenieros, *La cultura filosófica en España,* Madrid, 1916. Ortega y Gasset: «Renacimiento, Humanismo y Contrarreforma», en *La idea de principio en Leibniz,* Madrid, 1958. C. Sánchez Albornoz, *España, un enigma histórico*, 2 vols, Buenos Aires, 1962. W. Windelband, «La filosofía del Renacimiento», en *Historia de la filosofía*, vol. IV, Méjico, 1946.

[182] Sobre el pensamiento pedagógico: F. De Urmeneta, *La doctrina psicológica y pedagógica de Luis Vives,* Barcelona 1949. R. Marín Ibáñez, *Luis Vives: el valenciano más universal,* Valencia, Anubar Ed., 1977. J.L. Vives, *Diálogos sobre la educación*, Madrid, Alianza Ed., 1987. F. Watson, *Juan Luis Vives, el gran valenciano*, Mildford, Himphey, 1922. León Esteban: «La escuela y la enseñanza según Joan Lluis Vives», en VV.AA., *Joan Lluis. Un valenciano universal,* Valencia, Ed. Ayuntamiento de Valencia, 1993, 179-205. A. Galino (coord.): «Juan Luis Vives», en *Textos pedagógicos hispanoamericanos*, Madrid, Iter Ediciones, 1968, 213-248. Château, J., *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 1999 (primera edición en francés en 1956), 9-13.

6.1. La enseñanza como cultivo de la "espontánea inclinación a las artes".

El escrito de mayor importancia para estudiar la teoría educativa de Vives es su obra magna, la enciclopedia *Sobre las enseñanzas* (1531) [183]. Obra escrita en su madurez intelectual, que pretende la fundación de una "arte nueva", una reforma cultural, asentada en un nuevo modo de enfrentarse al mundo, y, en consecuencia, en una perspectiva educativa renovada.

La enseñanza consiste, en síntesis, en el *cultivo de gérmenes* en el alma. El hombre, para Vives, no es una mera estructura cognitiva, sino una *realidad viva* que lleva inscrita la necesidad de crecimiento hacia la propia independencia y libertad. Esa energía interior es una *potencia innata* que genera, como una semilla, el desarrollo de su propia manera de ser (individualidad) [184]. La capacidad racional es, para Vives, algo mucho más rico que la capacidad de adaptación al ambiente. Es una disposición natural que posee el hombre para su propia *resolución vital*. Así, pues, el cultivo de la razón no es una cuestión de conceptos o de procedimientos, sino de *despertares*. Es decir, el desarrollo de la razón implica abandono de una forma de ser para llegar a otra; es paso del estado de somnolencia o reino de los impulsos, al estado de vigilia o reino del autodominio. Esta dualidad existencial es clásica, como la paridad luz – oscuridad, o libertad – esclavitud. La razón, en suma, es la "luz interior", que guía en la tiniebla, o el piloto interno que navega contra la marea para evitar el naufragio existencial.

> «Por lo demás, las experiencias son temerarias y de resultados inciertos si no las gobierna la razón, que debe aplicarse a ellas como el timón o el gobernalle de la nave, pues no siendo así flotarían a la deriva y todo arte sería hija del azar, no una cosa cierta.» DD 532. [185]

En consecuencia, el fondo último sobre el que debe poner la mirada la enseñanza ha de ser la *provocación* de "movimiento interior", *avocar* al joven a "romper el cascarón", despertar.

---

[183] Luis Vives: «De disciplinis», *Obras completas* II, trad Lorenzo Riber, Madrid, Ed. Aguilar, 1948, 337-687. En adelante cito "DD".

[184] La finalidad del aprendizaje es «aquel término adonde nos conduce una razón evidente y tan íntimamente unida con nuestra manera de ser, (...) formada por nuestras experiencias personales o ajenas y confirmadas por el juicio» DD 533.

[185] Por eso dice Platón en el *Gorgias*: «*Porque la experiencia alumbre al arte, el arte debe regir la experiencia*» DD 532.

> «Y así como está latente en la tierra una determinada fuerza para producir hierbas de todo género, así también en nuestra alma un poder misterioso depositó unas *como semillas* de todas las artes y disciplinas, y junto a esos *elementos primordiales* una *simplicísima y espostánea inclinación* que le lleva a ellas, como a lo evidente va la buena voluntad, y a las verdades manifiestas va la agudeza del entendimiento. (...). A esta inclinación nativa acaso Aristóteles la denominó *semillas* (...). Otros, con una voz griega, llamáronla *prolepsis*, como quien dice *anticipaciones* y *advertencias* impresas por la Naturaleza en nuestros espíritus.» DD 532-3 (la cursiva es mía).

Así, pues, el problema básico de la enseñanza es la "activación" (*despertar*) de la inteligencia para que el sujeto llegue a ser capaz de entender. La "inteligencia" no es una simple cuestión de herramientas cognitivas, y, en consecuencia, la enseñanza no puede ser concebida como una mera "ayuda" instrumental o meramente emocional. Para Vives, previo a lo cognitivo y lo emotivo existe un *cimiento de posibilidad* que constituye la realidad interior del hombre. La *activación* (puesta en acción, puesta en forma) de la inteligencia obliga a cultivar algo previo a la misma inteligencia, es decir, a alimentar los resortes que hacen al hombre capaz de uso autónomo de razón. Lo que implica que la enseñanza comienza, en primera instancia, en el cultivo del talante, tiene el objetivo básico de posibilitar al sujeto un modo de estar en el mundo, y, en concreto, un modo de ser autónomo, alegre y resolutivo, o, lo que es lo mismo, libre, crítico, inquisitivo, expectante, inquieto, perplejo,... El espíritu –o razón de ser- de la enseñanza es, para Vives, la actitud esperanzada ante la realidad. Frente a la crisis cultural y a la desestabilización de los pilares espirituales que sostienen la cultura europea, Vives mantiene la confianza en las *energías humanas*. Este es el talante que recupera del mundo clásico.

> «No está tan agotada todavía ni tan desjugada la Naturaleza, que ya no dé a luz cosa semejante a los primeros siglos. La Naturaleza, que es la misma, es a sí misma siempre igual, y no raras veces, como por acumulación de fuerzas, se revela más vigente y más potente, como es razón que creamos que debe serlo ahora ayudada y fortalecida con una robustez que poco a poco fue acrecentando con el discurso de tantos siglos.» DD 341.

Pese a la crisis cultural de su época, Vives afirma que la fuerza de la cultura no se ha apagado, porque *la Naturaleza no está agotada*. Apoya su impulso de reconstrucción cultural en la Naturaleza, en su sentido clásico: la Naturaleza es la realidad entera, llena de posibilidades para el hombre y, en consecuencia, siempre es fuente de esperanza. Las manifestaciones culturales no pueden agotar nunca la fuerza de

la Naturaleza; en una época de crisis cultural la Naturaleza siempre es inspiradora de nuevas realidades. El hombre, con su esfuerzo, puede descubrir en ella nuevas energías. Pero la clave de la regeneración –o del descubrimiento de realidad- es, según Vives, la "luz interior", recurso del que tomará buena nota Descartes y los racionalistas de la cultura posterior. Esta es la clave de la "nueva arte" que busca infatigablemente Vives, y que recupera del mundo antiguo. La "luz interior" es lo eterno humano, el impulso originario del espíritu humano: el "deseo de verdad".

> «El hombre no fue creado para la comida ni para el vestido, ni para la vivienda, ni para el conocimiento arduo, recóndito y molesto, o mejor, para el afán de conocer, sino para la participación de la eternidad y de su divina naturaleza.» DD 530-531.

El hombre, pues, está llamado a la *perfección*. Por tanto, la educación –formación- no es un adjetivo que se adhiere a la vida, sino la misma condición existencial del hombre. Y, a su vez, el ideal formativo –como condición existencial- fecunda la teoría de la enseñanza: la enseñanza tiene la finalidad de crear un tipo superior hombre, de llamar a la *superación*, buscar el hombre naciente, o *renaciente*.

6.2. El maestro como *humanista*.

De la concepción antropológica expuesta se deduce que la actividad educativa del maestro no puede reducirse a una dimensión de lo humano. La enseñanza debe abarcar la integridad de las potencias humanas. Su objetivo debe ser el cultivo de la "luz interior", el "ingenio" –como dice Vives-, pues éste es el "germen" desde el que es posible desarrollar el conjunto de su ser [186]. Este es el modelo de enseñanza conoce con el nombre de "educación de la virtud". El educador, como formador de la persona en su totalidad, ha de provocar el alma del alumno para "desear" «aquello que se concibe como un bien, (...) lo que les aprovecha» [187]. La actividad educativa está pilotada por una "norma" o "canon" interna a la propia actividad, y es *la formación de la virtud*. El objetivo de todas las disciplinas es que el hombre «moralmente se torne mejor (...), más precavido, (...) físicamente más robusto» [188]. Actualiza, así, Vives el principio educativo

[186] Cf. DD 533.
[187] DD 535.
[188] DD 536.

de Aristóteles: *Investigamos, no para saber lo que es la virtud, sino para ser buenos* [189].

De momento tenemos la finalidad de la enseñanza: incorporar *lo que humaniza* (la virtud). Pero necesitamos la metodología. Pues bien, el "instrumento" metodológico insustituible, para Vives, es la persona misma del maestro. "Lo que" ha de transmitir (el ideal de humanidad), ha de encarnarlo él mismo. En última instancia, la persona misma es el método de la enseñanza. El maestro es el que incita, el que acompaña en el descubrimiento del mundo, el que anima a disfrutar la alegría vital, el que consuela en el fracaso, el que llama a la responsabilidad. Pero estas "funciones" no son técnicas externas, sino que nacen de su misma realidad personal. En definitiva, para Vives, la identidad del maestro se resume en el concepto *humanismo*: el maestro es un *humanista*. El primer y más básico núcleo de sentido del humanismo es la misma existencia: el maestro mismo es constituido como tal sólo si su realidad personal está referida a *lo que le humaniza*, es decir, a la búsqueda de la verdad [190].

Hasta tal punto da importancia Vives a esta dimensión de la identidad del educador en su teoría educativa que considera que la causa de la corrupción cultural de una sociedad reside en la corrupción moral de los maestros. Si los maestros no creen en lo que deben transmitir, ¿qué efectividad tendrá la enseñanza? Si no encarnan lo que han de enseñar, ¿qué patrón valorativo ha de guiar la existencia de las nuevas generaciones? Es más, si olvidan su esencia, a saber: que ellos mismos deben ser los depositarios de los tesoros de la humanidad y sus transmisores fieles, ¿qué razón de ser tiene ya la educación?

Vives es tajante en este punto. La cultura, en general, ha degenerado porque los maestros –en calidad de representantes y guías culturales-, han olvidado la esencia del saber: el amor a la verdad. Esta pasión por el saber, que es el fuego –luz interior- que hay que transmitir a las generaciones presentes, se ha apagado [191]. ¿Cómo se podrá entonces *encender –despertar, activar*- las almas? Por eso critica Vives la pasión más

[189] Aunque, para Vives, las virtudes supremas no son las de Aristóteles, sino las virtudes religiosas: la fe y la caridad (cf. DD 537).
[190] Veremos en las siguientes partes de este trabajo cómo los demás núcleos de sentido de la identidad del maestro como *humanista* se van añadiendo y complementando a este primer núcleo. Esta es, en realidad, la estructura de toda nuestra investigación, como dijimos en la introducción.
[191] Por eso analiza la corrupción de la cultura en el capítulo titulado: "Las pasiones desordenadas fueron la causa inicial de la corrupción de las artes" (capítulo tercero del libro primero, primera parte de DD 350-8).

frecuente de los educadores: *la soberbia* [192], o deseo de sobresalir [193]. Esta pasión genera una actitud contraria al ingenio [194]. La fuerza de este deseo los convierte en seguidores de escuelas (escolasticismo), de partidos, y no de la verdad. Se creen poseedores de la sabiduría:

> «se defraudan de un increíble progreso en las disciplinas, por desistir de caminar a un punto donde piensan haber llegado ya.» DD 353.

Por eso, sigue diciendo Vives, es común de todos los "profesores mediocres" creerse los más sabios de sus disciplinas, más que el resto de sus compañeros [195]. Desconocen el ejemplo de Sócrates, quien profesaba "no saber nada" [196], y el de Séneca:

> «"Pienso que muchos pudieron haber llegado a la sabiduría, si no estuvieran convencidos de haber llegado ya"». (DD 353).

Lo peor de este mal no es que se cierran ellos mismos el camino a saber, sino que cierran a otros el camino hacia el "buen sentido" [197]. Los falsos pedagogos transmiten a sus alumnos un "falso sentido", haciendo que estudien para la riqueza o el prestigio, corrompiendo el sentido original del cultivo [198]. Como ejemplo de posición intelectual correcta cita expresamente a Agustín, porque ha sido lo suficientemente humilde como para escribir unas *Retractaciones*,

> «pero su conducta, hasta ahora, no ha tenido imitadores.» DD 357.

En suma, el método radical de la enseñanza es *la formación de maestros*. La enseñanza se renovará radicalmente si los maestros son conscientes de este aspecto, y, en consecuencia, ponen todo el empeño en *encarnar*, en *formarse* ellos mismos. El eje

---

[192] Comienza la exposición de las pasiones que desvirtúan el ejercicio del ingenio, diciendo: «No hay hombre que sopese las fuerzas de su ingenio, lo que pueden llevar sus hombros (...). Cada uno tiene harta confianza en sí mismo (...). Por esta razón se aplica y entrega a actividades intelectuales (...). No es de maravillar que el amor de sí mismo en cada uno sea ciego» DD 350-1. Y continúa distinguiendo entre maestros que buscan el aprendizaje del alumno y aquellos que buscan vanidad, gloria o dinero (cf. DD 351).

[193] «La soberbia consiste en el deseo de sobresalir y descollar, por manera que parezca que tiene lo que ningún otro tuvo o, al menos, lo que tuvieron muy pocos, a saber: lo más eminente, lo más excelente, lo más raro, lo más nuevo. Debido a esta aberración, unos ingenios que estarían muy bien acomodados en una feliz medianía, empínanse por encima de sus propias / fuerzas por dar a entender y a creer que saben y tienen lo que todos juzgan ser lo más excelso.» DD 352-1.

[194] «Todas las pasiones anímicas, si no embotan la agudeza de la mente, ciertamente la impiden y retardan y la ensucian de herrumbre.» DD 351.

[195] Cf. DD 353.

[196] Cf. DD 353.

[197] Cf. DD 355. El "buen sentido" es, para Vives, el "sentido común", gran importancia para la identidad profesional del educador. Este concepto lo desarrollo en la tercera parte.

[198] Cf. DD358. Late, de fondo, la distinción de Platón entre "maestros verdaderos" y "falsos maestros"; unos buscan la verdad, otros el dinero. Esta distinción la desarrollo en la tercera parte.

de la reforma de la enseñanza pasa, pues, por la reforma de la concepción del papel del maestro en el proceso de la enseñanza.

6.3. La existencia del maestro tiene carácter ejemplar.

> «Acuérdense que el Maestro celestial dice a gritos para ellos (los maestros): *Vosotros sois la sal de la tierra; vosotros sois la luz del mundo*. Y si la lumbre se oscureciere, ¿quién podrá ver? Y si la sal perdiere su acrimonia, ¿quién salará con ella? Convivan, pues, los profesores y maestros, con descuido de la ganancia, ajenos a toda ostentación, buenos, doctos, prudentes en santa paz y concordia consciente, de que llevan entre manos un negocio de Dios, para que se den ayuda mutua. Quien corre en ayuda de su hermano que se afana por la verdad, no ayuda al hombre, sino a la verdad, y muéstrase como ministro de Dios, de quien deriva toda verdad o, mejor, que es la misma Verdad suma, pura, absoluta.» DD 554-5.

Este texto pertenece al segundo libro de la segunda parte de *De Disciplinis*. Una vez analizado (en el libro primero) lo relativo a los fines de la educación, analiza "los medios" adecuados para conseguir este fin. Y dice Vives que "el medio" principal para conseguir ese fin es *el maestro*. Por eso, después de hablar del lugar adecuado donde debe estar la escuela [199], dice:

> «Pero muchísima más importancia (...) tiene el factor hombre. Por esta consideración, pidan a los *Maestros*, no sólo *debida competencia para instruir bien,* sino que tengan la facultad y destreza convenientes, y brillen por la *pureza de sus costumbres.*» DD 552 (la cursiva es mía).

El primer requisito de la formación profesional es la condición moral del maestro, dado el carácter ejemplar que tiene hacia sus alumnos. Volvemos, pues, a encontrar la referencia clásica de la *imitación*. El maestro no debe hacer ni decir nada «que no pueda imitarse a ojos cerrados» [200]; de ahí la insistencia en la moralidad de los maestros [201]. En segundo lugar, el maestro debe dominar su materia. Pero esta condición no viene principalmente por el dominio de contenidos, sino por el dominio de la virtud; por eso dice que su principal destreza ha de ser *la prudencia* [202]. La dimensión moral del

---

[199] «Que nadie se extrañe de que con tanta minuciosidad se busque el lugar donde nazca y crezca la sabiduría, cuando con cuidado tal buscamos el sitio donde poner la colmena a las abejas que nos han de dar su miel, precio harto menor que el de la sabiduría.» DD 552.

[200] DD 552.

[201] Cf. DD 554.

[202] «La *prudencia*, rectora de la vida, posee fuerzas muy válidas y eficaces para la enseñanza recta (...).» DD 552.

maestro y la destreza profesional no es concebida por Vives como dos realidades independientes, sino unidas y relacionadas:

> «Bueno sea el maestro y enamorado de las buenas letras, pues como hombre estudioso enseñará con gusto por ejercitarse, y como hombre bueno, para hacer bien a los otros.» DD 552.

De nuevo refiere Vives la cuestión esencial de la enseñanza a la *formación* –en su amplio sentido- del propio maestro. Sólo puede "engendrar vida" si la posee. Sólo puede transmitir los valores que ha encarnado. En este sentido de generación de vida, el maestro posee «afecto de padre» [203]. En cambio, el falso maestro es un mercenario [204] y un *ambicioso de honor* [205]. Estos dos vicios llevan al ingenio a dejarse llevar por la falsedad, encubriendo la verdad, originando «partidismos y sectarismos» [206]. Lo decisivo de la cuestión de la enseñanza es, en conclusión, el *papel ejemplificante que representa la misma persona del maestro*:

> «Mucho persuadirá su palabra, pero muchísimo más con la inocencia de la vida y porque más esmerado y puro le saliere todo, advierta en todo momento que no dice palabra y hace cosa a la que no se le conceda autoridad y que no sea tomada como ejemplo y edificación por los buenos que piensan ser aquella ley y canon de vida, y por los malévolos y envidiosos para el examen avieso y la crítica sombría. Por eso será más precavido en el obrar y más cauto en el sentenciar» DD 677.

El mismo sentido tiene el tratado de Plutarco sobre cómo aprovechar las enseñanzas de los enemigos. En la enseñanza humanista, lo importante no es hablar correctamente, sino obrar correctamente.

> «Sabiamente dice Epicteto: Las ovejas no alardean delante del pastor de lo que han pastado cada día, sino que lo demuestran con sus productos: leche, lana, crías.» DD 678.

Por tanto, la lucha principal del humanista es *por la coherencia de vida*.

> «No es esto precisamente lo que hace feliz y dorado el siglo, sino lo otro, quiero decir, cuando los hombres doctos traducen a la realidad de la vida la doctrina que leyeron, que profesan, que preceptúan a los otros; cuando los que los oyen y los ven se sienten obligados a exclamar: *Estos son los que hablan como viven y viven como hablan*» DD 678.

---

[203] DD 552.

[204] «No se enseña bien nunca la disciplina que se *vende*. Dice Jenofonte en sus *Comentarios* que Sócrates lo que más cuidó de evitar fue esto.» DD 552.

[205] Los vicios que debe evitar el maestro son «*la avaricia y la ambición* de honras» DD 552.

[206] DD 553. Por eso, dice Vives, el salario de los maestros no debe ser demasiado ni demasiado poco (cf. DD 553), ni todos deben tener las mismas dignidades, para no envilecer el honor (cf. DD 554). Para preservar la validez de los educadores propone Vives un tribunal que distinga entre *aprendices* de profesores, *profesores*, y *doctores o maestros* o *maestros-profesores* que tendrán el máximo honor (cf. DD 553-554).

6.4. Erasmo, ejemplo de maestro humanista.

En coherencia con su pensamiento, la trayectoria personal de Vives pone de relieve la importancia que juega el maestro en su teoría. Su trayectoria formativa es ejemplo de la pasión por saber y del anhelo de maestros. Huyó de la vulgaridad de los maestros corrientes, y fue buscando los grandes centros culturales, que, en su época, eran tres: Italia, Países Bajos y España. Hizo sus primeros estudios en Valencia, su ciudad natal. Como deseaba una formación completa, marchó a la ciudad más floreciente, París, para estudiar en su Universidad (de 1509 a 1514). Pero tampoco encontró maestros [207]. El centro de presión intelectual se había desplazado a Flandes. Y allí va Vives, en busca de Erasmo [208]. No es casual que el maestro de Luis Vives se llamara Erasmo. El máximo exponente del humanismo renacentista, Erasmo, se puso a sí mismo ese nombre: Desiderio Erasmo; «Hijo natural –comenta Ortega-, era hijo solo del amor: Eros, Erasmo; y en el hijo del amor se perpetúa el deseo que lo engendró: Desiderio.» [209]; «La luz venía de más al Norte, de los Países Bajos, donde Erasmo fulgía. Vives fue allá para conseguir olvidar no poco de lo aprendido en Valencia y París.» [210]. De este modo, establece Vives su residencia en Brujas, dedicado de lleno a la actividad intelectual y de magisterio [211].

Erasmo, en persona, constituye para Vives el ejemplo de maestro, modelo de humanista. De nuevo nos encontramos con que el referente de la teoría educativa es una

---

[207] Vives llega a París a los diecinueve años (1511). Hace un pequeño escrito contra el ambiente cultural que encuentra en los colegios («Contra los pseudodialécticos», en *Obras completas*, vol. II, 293-316). Rechaza a todos aquellos educadores que hacen de la filosofía un juego de palabras, sin utilidad para la vida.

[208] No estudiamos nosotros la influencia de Erasmo en España, que no es ese el objeto de estudio de este trabajo. Sobre el erasmismo español: M. Bataillon, *Erasmo y España*, Méjico, FCE, 1966. (Autoridad indiscutible en esta materia). J.L. Abellán: «El erasmismo español y su marco histórico», en *Historia crítica del pensamiento español*, 35-55. M. Andrés Martín, *Los recogidos. Nueva visión de la mística española*, Madrid, F.U.E., 1975. E. Asensio: «El erasmismo y las corrientes espirituales afines», en *Revista de Filología Española*, Madrid, 1952. Alfonso de Castro, *Historia de los protestantes españoles*, Cádiz, 1851. R. García Villoslada: «Renacimiento y Humanismo», en *Historia general de las literaturas hispánicas*, vol. II, Barcelona, 1968, 319-433. A. Márquez, *Los alumbrados*, Madrid, Taurus, 1972. M. Menéndez Pelayo, *Historia de los heterodoxos españoles*, III, Madrid, CSIC, 1963. P. Sainz Rodríguez, *Espiritualidad española,* Madrid, 1961.

[209] Ortega y Gasset, *Obras completas* IX, Madrid, Alianza Ed., 1983, 522.

[210] *Id.*, 307.

[211] En Brujas fue preceptor de Guillermo de Croy (1517), por encargo de su padre. También fue preceptor dela familia española Valldaura, con una de cuyas hijas, Margarita, se casará en 1524. Entre el 1514 y el 1523 entabla amistad con Erasmo y Tomás Moro. En 1519 enseña en la Universidad de Lovaina. En 1523 Enrique VIII de Inglaterra le nombra preceptor de la princesa María Tudor y lector de la reina Catalina de Aragón; también enseña allí en el colegio Corpus Chriti, de Oxford.

realidad vivencial, el encuentro con realidades vidas, como dirá Giner de los Ríos. Erasmo fue el primer entusiasmo intelectual de Vives. Tan íntima fue su unión que, en la correspondencia que mantiene con Erasmo, Vives se despide siempre con un *maestro mío* [212].

> «Ten salud, ¡oh tú, el mejor de mis maestros!» [213]

Erasmo le descubre el sentido profundo del humanismo y le abre, así, a la vida y a entender su mundo. El recto cultivo de la interioridad le capacita para superar el naufragio existencial y social. En *El Enquiridión o Manual del caballero cristiano* [214] considera Erasmo que las armas del verdadero caballero luchador cristiano dependen de una opción por lo invisible y permanente, frente a lo visible y mudable. Esto se apoya en una "reforma mental": conocimiento de sí mismo frente a la tiranía de las costumbres y la autoridad de la mayoría. Es, en definitiva, una vuelta a la sencillez del espíritu evangélico: la única lucha del humanista es contra «la tiranía de la ignorancia, que es la más grave y tétrica de las servidumbres.» [215]. En este sentido, espíritu evangélico y espíritu griego se funden. En última instancia, aparece siempre la referencia al ejemplo de Sócrates, que tenía como lema el no saber nada [216]. Y es que la característica del espíritu humanista es la humildad:

> «¿Por qué sinrazón un hombre ha de avergonzarse de aprender de todo hombre, siendo así que el género humano no se avergonzó de aprender muchas cosas de las bestias?» DD 670.

Volvemos, en síntesis, a girar sobre el mismo principio: la actividad esencial del maestro es *la lucha... contra su propia ignorancia*,

> «no nos acontezca lo que a los malos médicos que curan a los otros y a sí mismos no se curan» DD 672. [217]

[212] Luis Vives: «Epistolario», *Obras completas*, trad Lorenzo Riber, Madrid, Ed. Aguilar, tomo II, 1948; cartas a Erasmo: 1682-1717.
[213] Epistolario 1691 (igual final en Epistolario 1706).
[214] Erasmo *El Enquiridión o Manual del caballero cristiano*, edición de Dámaso Alonso, Madrid, CSIC, 1971.
[215] DD 680.
[216] Cf. DD 671.
[217] «Precisado a salir al encuentro y a la vista de los hombres el varón formado en letras humanas, salga apercibido y armado como para una lucha porque no sea presa de ninguna de las malas pasiones» DD 677.

6.5. El Maestro en humanidad.

> «En nuestra misión docente, ¿qué maestro hemos de imitar y seguir sino aquel mismo Cristo que el Padre envió del Cielo para enseñar al linaje humano?» DD 678 [218].

Para Vives, el modelo máximo de humanidad es Cristo, el Maestro Divino [219], porque lleva a sus últimas consecuencias la máxima "Conócete a ti mismo" [220]. En primer lugar, afirma que el anhelo de perfección que todo hombre lleva en su alma, conduce, al cabo, a saberse remitido a una «estrecha unión con Dios» [221]. Ese deseo nace de la misma conciencia, de lo más hondo del ser.

> «[Dios está] *enraizado en las almas humanas* no por insinuación de ningún maestro ni por ninguna otra doctrina que le haya venido de fuera, sino que *lo sacó consigo del útero materno*, *esculpido por la Naturaleza* misma *en el corazón* de cada cual.» (VFC 1644; la cursiva es mía).

Podemos decir que, hasta aquí, es similar al mundo antiguo. Pero, yendo más allá, Vives identifica a Dios con Cristo. Cristo es el "Modelo Superior" que los sabios de la antigüedad han buscado [222]. Cristo es *el ejemplo de Maestro a seguir,* porque es la misma manifestación de Dios, es el que ha tenido acceso a los misterios de Dios [223]. Podemos decir también que, hasta aquí, Agustín, que tampoco es poco el recuerdo y la actualización, especialmente en una época en que la Iglesia oficial se había olvidado de

---

[218] Y a ejemplo del Maestro, no hay que buscar multitud de alumnos, sino sólo enseñar la verdad.
[219] Cf. *De la verdad de la fe cristiana* (1543), (en adelante cito como VFC). Luis Vives: «De veritate fidei christianae», en *Obras completas*, trad Lorenzo Riber, Madrid, Ed. Aguilar, 1948, tomo II, 1323-1666. El libro de Luis Vives que más interesa a nuestro estudio es el libro quito ("De la excelencia de la doctrina cristiana") del tratado *De la verdad de la fe cristiana.*
[220] Cf. VFC 1644.
[221] VFC 1645. Cf. Libro primero ("Que trata del hombre y de Dios, o sea, de los fundamentos de toda la religión") de VFC, 1328-1429.
[222] «Por El (Cristo) conocemos ya nuestro verdadero fin; sabemos qué camino conduce a ella; sabemos qué es lo honesto, qué es lo útil, qué es lo dañoso; los enigmas esán descifrados; son transparentes; son facilísimos.» VFC 1663.
[223] «Y si la religión verdadera debe encaminarse toda a la unión con Dios, (...) *nadie puede enseñar* ese camino de la religión, a saber: de dar culto a la divinidad de aplicarse y de uniserse a ella *sino aquel que conoce como es debido al hombre y a Dios* y sepa qué nudo puede unirles, que es *sólo Dios* y que *nadie puede prometer al hombre aquellos bienes eternos, sino Dios*, que es dadivoso y rico. Por eso, Dios mismo, impulsado por el amor que nos tenía, vino a nosotros para sernos *Maestro* de tanto bien, y nos trajo consigo como ley de amor la caridad resonante, la caridad respirante, la caridad llameante. Y para que más verdaderamente y con más fina fidelidad amásemos a Dios, *Cristo* se demostró a Sí mismo y a su Padre como mansos y benignos en grado sumo, no poderosos, no vengadores como en la ley de Moisés; no quiere aterrorizarnos porque sabe qué grande peste es para el alma el odio de Dios, como en los demonios y en los condenados.» (VFC 1645)

sus orígenes. Pero tampoco se queda ahí. No entendió el cristianismo al uso, tampoco al uso de Agustín.

En el estrato más profundo de su creencia actúa de un modo incuestionable la fe en el Dios de la Biblia. Precisando más: el centro de gravedad de sus convicciones reside en la fe en el Dios del Nuevo Testamento. Es decir, no en el Dios trascendente, sino en el *Dios que baja al mundo*. Lo original de la visión religiosa de Luis Vives está en el *giro hacia el mundo*. Vives propone "un modo de estar en el mundo", que implica la opción por la implantación real en él, el compromiso real por el hombre. Pero, a la vez, sabiendo que este mundo no es absoluto en sí, sino referido a una realidad superior [224]. Es un "vivir en este mundo" como un *camino* hacia el otro, un no quedarse en los bienes de este mundo como supremos, sino "relativos" a los celestes:

> «nosotros debemos tomar las cosas útiles para esta vida no de otra manera que un *viático* para la presente jornada. Todo (...) (debe ser) poseído sin afición como si lo introdujeras en tu casa, pero no en tu ánimo; y que (...) no nos desvíe del camino recto y del anhelo del *retorno a la patria*, según nos exhorta San Pablo: (...) "No tenemos aquí una ciudad permanente, sino que andamos en busca de la futura!"» [225]
>
> «¿Qué puede acontecer mientras dure la peregrinación de esta vida, que baste a soliviantarnos o a deprimirnos si en nuestro pecho está firmemente asentada la esperanza de nuestro retorno a los bienes no perecederos? (...); nosotros que tenemos nuestras aspiraciones puestas y fijas en otra mira, a saber: en Dios» [226]

En conclusión, no predica Vives el "desprecio" del mundo o "fuga mundi", sino *la encarnación en el mundo.* Su propuesta educativa es un ideal de humanidad. El maestro, en consecuencia, debe ser el depositario de este tipo "superior" de hombre. Es más, el maestro en persona debe ser ejemplo de *humanidad*.

---

[224] En este sentido es ilustrativa anécdota que cuenta Ortega: «Un día del año 1531-1532 Vives convida a comer en su modesta casa de Brujas a Iñigo Yáñez de Azpeitia, que luego se llamará Ignacio de Loyola. Convida el humanista Vives al soldado español que ha arrojado la espada y se dispone a crear una milicia que conquiste *este* mundo; fíjense bien, porque es algo esencial: una milicia que conquiste *este* mundo a pesar de ser una orden religiosa. (...) Duratne la refacción el humanismo y el místico, el tremendo vasco y el tibio valenciano, hablaron de Dios. No sabemos lo que dijeron; solo sabemos que a Vives le hizo fuerte impresión lo que oyó a Ignacio de Loyola.» Ortega: «Vives-Goethe», en *Obras completas* IX, 524.

[225] VFC 1650; la cursiva es mía. Este texto pertenece al capítulo sexto del libro quinto de VFC: «Sobre las riquezas«, 1649-1651.

[226] VFC 1651. Este texto pertenece al capítulo séptimo del libro quinto de VFC: «Sobre la prosperidad y la adversidad», 1651-1652.

6.6. Conclusiones.

1. La enseñanza debe dar respuesta al hombre. Pero el hombre es una *realidad viva*. El hombre es una realidad que necesita de resolución existencial. Así, en Vives, la teoría de la enseñanza surge de una antropología.
2. Educar consiste en *despertar*, de decir, en activar el ser interior del hombre. El ser interior del hombre no se reduce a las estructuras cognitivas. Éstas se cimentan en una realidad previa y fundamental: la luz interior (razón, ingenio). La razón, pues, es la *semilla* que hay que cultivar en el proceso de enseñanza. La razón, en Vives, no se reduce a estructuras psicológicas, sino a los "elementos primordiales" que germinan todas las dimensiones humanas (también las psíquicas).
3. El elemento metodológico clave y central del proceso de enseñanza es la persona del maestro. El maestro es un *humanista*. La persona misma del maestro es la realidad educativa principal. Lo que produce enseñanza es la existencia de realidades educativas. De lo contrario, no existe "transmisión" de valores.
4. Por tanto, el eje de la reforma de la enseñanza es la reforma del maestro, es decir, la formación de maestros. Pero una formación fundamentada *en su misma persona*, no en técnicas o métodos externos. En suma: el eje de la reforma de la enseñanza es la identidad.
5. En su teoría de la enseñanza, todo el *proceso* en que consiste la formación es la *referencia* a la Verdad, esta vez encarnada en una Persona: Cristo. Éste es el Maestro generador de vida y el ideal de hombre.
6. El protagonista de la relación "alumno – maestro", en que consiste la enseñanza, es la *relación* misma. Es en la relación –y una relación de amistad- donde se "enciende" la luz interior (el ingenio, la razón existencial). En última instancia, es en la misma relación con las *realidades vivas* (maestros) donde nace y se hace la *persona*. Son, pues, las realidades vivas las que crean –en su amplio sentido generador- realidad.

Capítulo 7

MICHEL MONTAIGNE

El maestro como generador de vida

Introducción

Los escritos de Montaigne (1533-1592) [227] han ejercido una importante influencia en el pensamiento posterior [228]. Sus ensayos son un referente de la *formación de la conciencia humanista* y del descubrimiento de la individualidad [229]. Suele interpretarse el pensamiento de Montaigne como una reacción contra la moral heterónoma o como una llamada al conocimiento de los límites humanos. Yo creo que estos elementos se entienden correctamente si se interpreta en su horizonte vital originario: la formación, el ímpetu por autosuperarse. Es decir, el ámbito educativo es el

[227] Los estudios generales más significativos son: Fayce, R.A., *The Essays of Montaigne*, Londres, 1972. Frame, D.M., *Montaigne: a biography*, Londres, 1965. Villey, P., *Les sources et l´évolution des essais de Montaigne,* París, 1908 (2 vols.). Otros estudios: Burke, P., *Montaigne*, Madrid, Alianza, 1985. Trinquet, R., *La jeunesse de Montaigne*, París, 1972. Frame, D.M., *Montaigne´s Discovery of Man*, New York, 1955. Aulotte, R., *Étude sur les essais de Montaigne*, París, Europe Editions, 1979. Deleuze, G., *Logique du sens*, París, 1969, Popkin, *The History of Scepticismo fron Erasmus to Descartes*, Assen, 1964 (2ª ed.). Brush, C.B., *Montaigne and Bayle*, La Haya, 1966. Villey, P., *Montaigne devant la postérité,* París, 1935. Dédéyan*,* C., *Montaigne dans le romantisme anglo-saxon*, París, 1944.

[228] En cuanto a la influencia de su pensamiento sobre la psicología: Chateau, J., *Montaigne psychologue*, París, 1966. Sobre la antropología: Hodgen, M.T., *Early Anthropology in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*, Filadelfia, 1964. Sobre el pensamiento político: Williamson, E.: «On the liberalizing of Montaigne», *French Review*, 1949. Brown, F.S., *Religious and Political Conservatism in the Essays of Montaigne*, Ginebra, 1963. Sobre la historia: Joukovsky, F., *Montaigne et le problème du temps*, París, 1972. Sobre el género del ensayo: Cerezo, P.: «El espíritu del ensayo», en García casanova, J. F., *El ensayo entre la filosofía y la literatura*, Granada, Ed. Comares, 2002, pp.1-32.

[229] Sobre el pensamiento su época: Cassirer, E., *Individuo y cosmos en la filosofía del renacimiento*, Buenos Aires, 1951. Cassirer, E., *La filosofía de la Ilustración*, México, FCE, 1950 (2ª) (trad. esp.: E. Imaz). Trinkaus, C, *Humanism in France*, Manchester, 1970. Leff, G., *Medieval Thought*, Harmondsworth, 1958. Sobre su contexto social: Huppert, *Les bourgeois gentilshommes*, Longres, 1977. Davis, N.Z., *Society and Culture in Early Modern France*, Londres, 1975.

contexto de sentido de su pensamiento. En este capítulo analizo el papel que asigna al profesor dentro del proceso de enseñanza [230].

7.1. Educar para la vida.

En el ensayo *Sobre el magisterio* [231] Montaigne comienza afirmando el gran respeto que tiene por los preceptores. Confiesa la inquietud que tuvo desde niño por la reputación de éstos [232]. La preocupación viene dada por el asombro ante el hecho de la mala consideración social que tienen los maestros en su época: tanto el vulgo como hombres brillantes los desprecian. Montaigne dice que esta situación no es exclusiva de su época, pues se observa esta actitud ya en la Antigüedad [233]. Una primera razón de este desprestigio la encuentra comparando la actividad del maestro con la consideración social del filósofo. Enlaza de este modo con el discurso de Platón relativo al desprecio que los filósofos tienen entre sus contemporáneos por no saber atender a los asuntos públicos [234]. No obstante, cree Montaigne que la razón principal de la mala consideración social del maestro es la tendencia a enseñar cosas inútiles para la vida.

> «Dejo esta primera razón y creo que es mejor decir que el mal proviene de la forma errónea de entender las ciencias: y que con esta manera de instruir, no es de extrañar que ni los discípulos ni los maestros se hagan más hábiles, aunque se hagan más doctos. En verdad que el cuidado y el gasto de nuestros padres apunta sólo a atiborrarnos la cabeza de ciencia; del juicio y de la virtud, apenas sí se habla.» SMg. 187.

Montaigne es especialmente sensible a que se enseñe sólo lo útil para la vida porque, como él mismo dice de su propia vida [235], terminó sus estudios de bachillerato sin saber nada existencialmente útil. Por esta razón se opone radicalmente a la *enseñanza instructiva* al uso, que llena la cabeza del niño de muchos contenidos inútiles.

---

[230] El escrito más importante para este aspecto es *Sobre la educación de los hijos* (Michel Montaigne: «Sobre la educación de los hijos», *Ensayos I*, Madrid, Cátedra, 1998, (3 vols.) edición de Dolores Picazo y Almudena Montojo, 197-235. En adelante citamos como "EH". ensayo que tendrá gran repercusión en Locke y en Rousseau; Fleuret, C., *Rousseau y Montaigne*, París, 1980.

[231] Michel Montaigne: «Sobre el Magisterio», *Ensayos* I, 183-197; en adelante cito como "SMg".

[232] «Pues estando a su cargo mi educación y vigilancia, ¿cómo no iba yo a preocuparme de su reputación?» SMg. 184.

[233] Cf. SMg. 184.

[234] Cf. SMg. 185-186.

[235] Cf. EH. 232-233; SMg. 190.

> «Nuestro niño (...) no le debe a la instrucción más que los quince o dieciséis primeros años; el resto pertenece a la acción. Empleemos tan corto tiempo para las enseñanzas necesarias.» EH., 218.

Además de la certeza que le proporciona su propia experiencia, Montaigne confronta su convicción en la experiencia educativa de la Antigüedad, y observa al respecto que este fue el tipo de educación que Aristóteles dio a Alejandro [236]. La inutilidad vital de los saberes es precisamente la crítica que Platón hace a los sofistas; sus enseñanzas no convierte mejores a los hombres [237]. La enseñanza, por tanto, debe girar en torno a lo necesario para la vida [238].

> «Si supiéramos restringir lo que pertenece a nuestra vida en sus justos y naturales límites, veríamos que la mayor parte de las ciencias que están en uso, están fuera de nuestro uso y que incluso en las que están dentro, hay extensiones y abismos muy inútiles que mejor haríamos en dejar de lado, y, de acuerdo con la sociedad de Sócrates, limitar el curso de nuestro estudio a aquéllas que son necesarias.» EH., 213.

Lo que Montaigne sostiene, en resumen, es que la enseñanza tiene una implicación existencial ineludible, y que este debe ser el referente de la actividad profesional del maestro. En concreto, dos cosas hay de necesidad para la vida: la virtud y la prudencia. La moralidad y el saber regirnos en el mundo. Por tanto, este debe ser el objetivo de la educación del niño.

> «Después de haberle dicho lo que sirve para hacerle más prudente y mejor, le explicarán lo que es la lógica, la física, la geometría, la retórica; y fuere cual fuere la ciencia que elija, teniendo el juicio ya formado, la aprenderá fácilmente.» EH., 214.

Pero conviene no perder de vista que todas estas consideraciones las manifiesta Montaigne para poner en claro las características que debe reunir el preceptor. La enseñanza del preceptor debe estar referida a la vida, y, en consecuencia, el propio preceptor debe estar formado para la resolución existencial. No puede existir "buena educación" si el maestro pierde de vista que la finalidad de la educación es la vida.

[236] «Comparto la opinión de Plutarco, acerca de que Aristóteles no divirtió tanto a su gran discípulo, con el arte de componer silogismos o con los principios de geometría, como instruyéndole sobre los buenos preceptos referentes al valor, a las hazañas, a la magnanimidad y a la templanza y a la seguridad de no temer a nada; y con esta munición, envióle siendo niño todavía, a subyugar el imperio del mundo (...)» EH., 218.

[237] Cf. SMg. 190.

[238] «Por todo esto, no quiero que se encierre a este niño. No quiero que lo abandonen al humor melancólico de un maestro de escuela. (...) Ni consideraría bueno que cuando por cierto talante solitario y melancólico se le viera entregado al estudio de los libros con aplicación demasiado imprudente, se le alimentase esta tendencia; esto los vuelve ineptos para la conversación social y los desvía de mejores ocupaciones.» EH., 219.

Aconseja Montaigne, en suma, que el verdadero preceptor debe reunir en su persona esas cualidades, virtud y prudencia, sobre todo si se tiene en cuenta el carácter ejemplar que tiene para su alumno. Así, pues, la pedagogía tiene razón de ser si existe un "tipo" de hombre que queremos formar. Sin referencia a unos valores existenciales superiores, la pedagogía carece de sentido. Y el ideal de hombre está depositado en la historia de la educación. En este sentido, los grandes hombres que nos oferta la historia es el *canon* de la enseñanza.

7.2. Cualidades del verdadero preceptor.

El ensayo más relevante para ver las cualidades del verdadero preceptor es *Sobre la educación de los hijos*. Dado que la finalidad de la educación es la enseñanza de la virtud ("educación de la virtud") o, dicho de otro modo, la utilidad para la vida, como hemos visto, las características del verdadero preceptor deben ser aquellas que están en función de la existencia. Y las dos notas fundamentales son la integridad moral y el entendimiento:

> «querría que cuidasen de elegirle un guía que tuviese la cabeza bien hecha más que bien repleta y al que se exigiesen estas dos cosas, mas antes buenas costumbres y entendimiento, que ciencia; y que se condujera en su cargo de una forma nueva.» EH., 202.

No obstante, la característica básica es la integridad moral, porque la persona del preceptor, para Montaigne, tiene un carácter *ejemplar* en el proceso de enseñanza del niño.

> «Cualquier otra ciencia es perjudicial para aquél que carece de la ciencia de la bondad.» (SMg. 193).

Esto lo dice Montaigne analizando la causa por la que entran a formar parte los maestros en el cuerpo de educación. Dice que la razón de la mayoría que optan por el magisterio es el dinero o buscar un medio subsistencia [239]. En contra, Montaigne afirma que el motivo fundamental de selección tiene que ser la bondad, "la ciencia de la bondad", dado que esto es lo que deben enseñar.

La segunda característica que debe cumplir el preceptor es la prudencia, la capacidad de saber discernir la peculiaridad del espíritu del niño, para hacer que ame el

[239] En este sentido, dice: «por lo general sólo quedan para darse por entero al estudio, gentes de poca fortuna que buscan en él un medio para vivir.» (SMg. 193).

saber, que adquiere el gusto por el estudio. Por eso habla de la formación del entendimiento, de la capacidad de juicio, como notas esenciales. La tercera característica es la ciencia. Pero aunque la ciencia es necesaria, más importante es, para Montaigne, el juicio, es decir, el entendimiento. Las ciencias son "inútiles" si no tienen engranaje existencial, y la facultad que discierne el peso vital real de los saberes es el entendimiento. Por eso la formación que se debe pedir del preceptor es ciencia, pero, sobre todo, juicio [240].

En mi opinión, hay que añadir un motivo más de selección, que no lo dice textualmente Montaigne, pero se deduce del conjunto de su pensamiento, y es *la vocación como integrante de la identidad del profesor*: vocación a la vida, y la vida como ensayo, ensayo jovial ante la diversidad de la vida (como veremos en la siguiente parte). Esta es, en suma, la característica que convierte la actividad educativa en "algo nuevo".

Tenemos así cuatro cualidades básicas que debe reunir el verdadero educador:

1) vocación,
2) virtud,
3) prudencia y
4) ciencia.

En conclusión, el ideal de vida que el educador debe tratar de enseñar al alumno ha de poseerlo él mismo. Este argumento lo ha sacado Montaigne de su propia experiencia, pero confronta sus convicciones con la Tradición. Montaigne nos dice que la historia de la educación nos enseña los ejemplos de los grandes hombres [241]; recurre principalmente a Platón quien, a su vez, busca en la tradición de los persas y de los espartanos [242]. Así, pues, en Montaigne, como ocurre con Plutarco –*Vidas ejemplares*-, la historia tiene un carácter fundamentalmente educativo [243]. Nos aporta un gran depósito de "tipos humanos ideales", de "grandes hombres", paradigmas perennes para la educación. En este sentido, para la pedagogía la historia tiene carácter "ejemplar".

---

[240] Lo que dice del proceso de selección de los parlamentarios, hay que decirlo del profesor: «Hay algunos parlamentos que cuando han de acoger a algún miembro nuevo, lo examinan únicamente en lo que a ciencia se refiere; otros añaden a esto la prueba del buen sentido, haciéndole juzgar sobre alguna causa. Estos últimos paréceme que siguen mucho mejor procedimientos; y siendo necesarias estas dos cualidades y preciso que se den las dos reunidas, no es menos verdad que la del saber es menos importante que la del juicio.» SMg. 192.
[241] Cf. SMg. 196.
[242] Cf. SMg. 194, 195, 196.
[243] Cf. Konstantinovic, I., *Montaigne et Plutarque*, Genève, 1989.

7.3. La persona del preceptor en el proceso de enseñanza.

Hemos dicho que la finalidad de la enseñanza es la resolución vital, y que el objetivo central es "comunicar" un alto ideal de vida. Montaigne se ha referido a los grandes paradigmas educativos, los "tipos" de hombres ejemplares, que constituye el *canon* ineludible de la enseñanza. Pues bien, esto nos refiere a la característica esencial del proceso de enseñanza. Para poder ser "transmitido" (enseñado) ese ideal de vida, la persona misma del preceptor debe encarnarlo. Para llegar a la raíz del alma y transformar al niño en un hombre libre, todo el proceso de enseñanza pende de la persona misma del preceptor.

Los nobles sentimientos que laten en el fondo de todo hombre (y por eso se les llama eternos) se despiertan por el *ejemplo existencial* del profesor. Montaigne no se refiere meramente al ejemplo moral, sino que toda la persona del profesor es la pedagogía fundamental del alumno. Porque su existencia debe ser una encarnación de pasión por saber, de repudio de la mentira, de trabajo y amor al estudio. La pedagogía es, en Montaigne, un *arte,* no una técnica. El arte de crear hombres, de seducir voluntades para que quieran el bien. El objetivo de la pedagogía ha de ser el *consentimiento* del alumno a la hora de amar el saber, de buscar la verdad y de querer la virtud. Así, pues, la pedagogía es una cuestión "vivencial" y no meramente "cognitiva". La enseñanza se dirige a las estructuras pre-cognitivas, a los cimientos de la inteligencia:

- prudencia,
- capacidad de escucha,
- autoconocimiento,
- integridad moral,
- sinceridad.

La pedagogía no es tanto una cuestión de procesos psicológicos, ni de técnicas, sino una "relación comunicativa más profunda" entre alumno y preceptor. El tipo de hombre que el maestro encarna, y que constituye, por tanto, su propia identidad, es el *referente interior* de la inteligencia del educando. La inteligencia no se construye de modo solipsista. La formación de hombres autónomos no implica un concepto solipsista de inteligencia, ni una enseñanza que proporcione al alumno saberes puramente instrumentales o meramente cognitivos. Por eso, las cualidades que deben cumplir los

preceptores, analizadas en *Sobre la educación de los hijos*, no son accesorias, ni mucho menos. Precisamente porque existe una "relación" entre personas, Montaigne ha insistido en las cualidades morales del preceptor. La persona misma del preceptor tiene carácter educativo. Estamos, de nuevo, en el contexto clásico de la enseñanza mediante el *ejemplo de vida*.

> «He aquí mis enseñanzas: mejor las aprovechará quien las practique que quien las sepa.» EH., 223.

7.4. Conclusiones.

1. La referencia de la enseñanza es la existencia humana en su totalidad. No una dimensión del hombre, sino la *vida* entera.
2. La enseñanza no es, en primera instancia, una cuestiones de "contenidos" ni de materias, sino de *saberes* y *vivires*. Es decir, la finalidad de la enseñanza es formar personas en su integridad (formación del juicio y de la virtud).
3. La razón de ser que da cuerpo y constitución a la teoría de la enseñanza es el "tipo ideal de hombre". Este tipo ideal es el que se pretende *formar* en el joven. Por tanto, sin referencia a unos "valores existenciales" la pedagogía pierde su sentido.
4. El ideal de hombre clásico es el *canon* de la enseñanza. Montaigne recoge este tipo ideal de hombre, y los valores existenciales que encarnan, de la historia de la educación. De hecho, la historia misma tiene, para Montaigne, un rango fundamentalmente educativo. Pero no es la mera historia –como suceder de hechos- la que constituye el canon de hombre; lo que aporta el carácter educativo es la referencia a *la virtud* (ideal clásico de la "educación en la virtud") y, en consecuencia, el sentido filosófico.
5. El *método* clave para transmitir la virtud ("educación de la virtud") es la persona misma del maestro. La existencia del maestro tiene un carácter *ejemplar* para el alumno. La "ciencia esencial" de la pedagogía es el ejemplo personal.
6. El "ejemplo" –como dimensión educativa- no se reduce exclusivamente a la dimensión moral del maestro, sino a toda su existencia y, por tanto, también al entendimiento. Es decir, la enseñanza no es un mero "moralismo" sino una dilucidación racional de los valores que realmente mejoran la vida humana.

En este sentido, la *virtud* –como condición moral de la existencia y como criterio del entendimiento- es la característica central que constituye al maestro.

7. En consecuencia, es la propia identidad del maestro –no sólo la conciencia que tiene de sí, sino también y sobre todo la *intencionalidad* última de su existencia- la "ciencia esencial" de la pedagogía. De ella derivan las cualidades del educador:
    - Vocación.
    - Virtud.
    - Prudencia.
    - Ciencia.
8. El *proceso* de enseñanza tiene la finalidad de *despertar la pasión por la verdad*. Ésta es la que hace germinar el juicio y la virtud.
9. El *proceso* mismo en que consiste la enseñanza es entendido como una *seducción* (desde el propio ejemplo) con la intención de que el joven repudie de la mentira y ame el estudio. No es, en primera instancia, una cuestión de "técnicas" (como saber externo a la propia existencia), sino un arte (para crear libertad). Por tanto, la relación comunicativa entre maestro y alumno abarca más que las estructuras psicológicas. El proceso comunicativo es más una cuestión *vivencial* y no tanto algo meramente cognitivo.
10. Por tanto, ni la enseñanza es puramente una cuestión de instrumentos cognitivos, ni el concepto mismo de "inteligencia" es solipsista. Lo que entra en juego en el proceso de la enseñanza es una *relación*, y una relación *entre personas*. El maestro no es un mero orientador, sino un incitador: en su misma búsqueda por esclarecer la *vida* en sí, impulsa al alumno dentro de sí para que realice esta misma búsqueda. Pero el protagonista de la enseñanza no es ni el sujeto-maestro ni el sujeto-alumno, sino *búsqueda*. La inteligencia no se constituye por su referencia a sus propias estructuras cognitivas, sino por su referencia a la verdad. El hombre es un ser referido a, en camino hacia, y este recorrido lo transita en la compañía y el cuidado del maestro.

Capítulo 8

JOHN LOCKE

El maestro como caballero

Introducción

Locke (1632-1704) [244] es un autor clave de la historia de la filosofía. La enorme bibliografía sobre sus escritos [245] muestra la actualidad de su pensamiento [246]. Para nuetro tema, interesa subrayar que sigue siendo un autor de referencia para la teoría de la educación [247]. Pero, no sólo porque influya en autores posteriores, sino porque recoge los núcleos educativos básicos, y, por ello, puede resultar muy provechoso para la actualidad. Sus reflexiones son fruto de sus largos años dedicados a la educación, hasta el punto de que se convirtió en el consejero de la educación de muchas familias. Desde 1666 fue preceptor privado del hijo de Shaftesbury. La alta estima que ganó por haber

---

[244] Obras de Locke en castellano: *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690), Madrid, Aguilar, 1987 (2ª) (trad.: L. Rodríguez Aranda). *Carta sobre la tolerancia* (1689), Madrid, Tecnos, 1985 (trad.: P. Bravo Gala). *Ensayo sobre el gobierno civil* (1690), Madrid, Aguilar, 1955 (trad.: C. Gutiérrez de Ganbra). *La racionalidad del cristianismo* (1695), Madrid, 1977.

[245] La bibliografía más completa: Hall, R., y Woolhouse, R.S. (eds.), *80 Years of Locke Scholarship: A Bibliographical Guide*, Edimburgo, Edinburgh University Press, 1983. Recoge las obras del período 1900-1980). Más detalles sobre los trabajos sobre Locke, Hall y Woolhouse: «Forty Years of Works on John Locke (1929-1969): A Bibliography», *Philosophical Quarterly* 20, Edimburgo (1970), 248-268. Suplementos de esta bibliografía en *Locke Newsletter*, 1 (1970), 3 (1972), 4 (1973), 6 (1975) y 11 (1980).

[246] Estudios sobre el pensamiento de Locke: Rogers, G.A.J. (ed.), *Locke´s philosophy. Content and Context*, Oxford, Clarendon Press, 1994. Abbagnano, N.G., *Locke e l´empirismo*, Turín, 1952. Duchesnay, F., *L´empirisme de Locke*, La Haya, 1973. Fraser, A.C., *Locke*, Nueva York, Port Washington, 1970. Lockart, R.B., *Locke*, Valencia, ICE, 1986. Aaron, R.I., *John Locke*, Oxford, Clarendon Press, 1971. O´Connor, D.J. (ed.), *A Critical History of Western Philosophy*, Nueva York, Macmillan, 1964. La revista *Locke Nesletter*, editada por Roland Hall (Departamento de Filosofía de la Universidad de York, en Heslington, Gran Bretaña), publica anualmente artículos relacionados con el pensamiento de Locke; desde 1970.

[247] Estudios sobre el pensamiento educativo de Locke: Vernon Mallinson: «V. John Locke», en J. Château (dir.), *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 1999, 125-141; tradu.: Ernestina de Campourcín (título original, *Les grands pédagogues*, primera edición en francés en 1956, Press Univ. France, París). Loughlin, L.: *La educación en Locke*, Buenos Aires, Huemul, 1967. Tarcov, *Locke y la educación para la libertad*, Buenos Aires, Grupo Ed. Latinoamericano SRL, 1991. Compayré, M.G. (ed.)., *John Locke: Quelques pensées sur l´education*, París, Hachette, 1966 (3ª ed.). Bartolomeis, F., *John Locke: Il pensiero filosofico e pedagogico*, Florencia, 1967. Yolton, J.W., *John Locke and Education*, Nueva York, 1971. Gitschmann, G., *Die paedagogik des John Locke*, Koethen, Schetteler, 1881.

sido el educador de dos generaciones de los Shaftesbury hizo que fuera constantemente consultado sobre la educación de los niños [248]. De esta actividad nació su libro *Pensamientos sobre educación* [249]. En este capítulo me voy centrar en el papel que asigna al profesor dentro del proceso de la enseñanza.

8.1. Finalidad de la enseñanza: formación del *caballero*.

Locke construye su teoría de la enseñanza en oposición al modelo vigente en su época, al que califica de meramente instructivo [250], basado en el aprendizaje memorístico [251], sin entender, y a base de castigos y miedos, provocando odio al estudio [252]. Por contra, Locke sostiene que la enseñanza debe centrarse en la adquisición de habilidades y actitudes, pues este es el modo de *hacer hombres*. De nuevo nos encontramos con la referencia de la enseñanza a su finalidad ineludible. El objetivo no es hacer hombres "útiles", o eruditos, sino, ante todo, formar hombres [253]. Es una característica común de los grandes pedagogos que llevamos visto.

> «El padre que cree que esta ciencia [se refiere a los saberes del modelo de enseñanza instructivo] es la más útil de todas para su hijo, (...) olvida hasta qué punto es más beneficioso juzgar bien a los hombres y dirigir discretamente sus asuntos en las relaciones que con ellos se tenga, que hablar griego y latín (...), porque aquello [saberse dirigir en el mundo] conviene más a un caballero que el título de peripatético o cartesiano fiel. (...) [Por tanto,] sin la virtud, sin la ciencia del mundo, sin la urbanidad, en ninguna parte de la tierra podrá encontrarse el hombre cabal y digno de estima.» [254]

---

248 La biografía más autorizada sobre Locke: Cranston, M., *John Locke: a Biography*, Londres, Longman, 1968 (4ª ed.). También puede verse: King, P.,, *The life of John Locke*, Bristol, 1991 (2 vols.).

249 Locke, *Pensamientos sobre la educación* (1693), Madrid, Ed. Akal, 1986. (Trad.: La Lectura y Rafael Lasaleta), citamos como "PE".

250 «Os asombrará, quizás, que hable yo de la instrucción en último lugar (...). Esto puede parecer extraño en boca de un hombre de estudio; y la paradoja la hace mayor el que la instrucción es ordinariamente el asunto principal, si no el único, que se tiene en cuenta cuando se habla de educación.» PE. 147.

251 Cf. PE. 175. Locke critica el aprendizaje de las lenguas de un modo memorístico porque, para él, la lengua se aprende mediante la conversación, como se ha aprendido la lengua materna. Por eso está contra el aprendizaje de las lenguas de un modo memorístico. Pero en modo alguno desdeña la memoria: «No quiero decir, sin embargo, que no se deba ejercitar la memoria de los niños.» PE. 176.

252 Cf. PE. 157. Esto lo dice del odio que adquiere el niño, por ejemplo, hacia el latín: «no puede dejar de olvidar lo poco que ha aprendido en elcolegio, y que nueve ceces, de diez le inspiró repugnancia a causa de los malos tratos que le ha valido este estudio.» PE. 164.

253 Por eso dice que con su acción educativa pretende «producir hombres virtuosos, hábiles y útiles en sus distintas vocaciones; y que aquella vocación o profesión de que más debe cuidarse, es de la del caballero.» PE., 27.

254 «Cualidades necesarias de un preceptor», *Pensamiento sobre educación* (nn. 88-94; pp. 121-134; citamos como CNP seguida del número de párrafo). CNP. 94, pp. 130.

La enseñanza debe optar por la consecución de un ideal de hombre, en concreto: el *caballero*, (*gentleman*), el "bien educado", y la virtud principal de su buena educación es la *prudencia*, la capacidad de saber conducirse –autónomamente- en el mundo [255]. La finalidad de la educación es la formación *humanista*, en el sentido clásico de la palabra: *formar hombres*, y ello por dos razones: primero, a nivel individual, es el modo de garantizar la felicidad y la resolución vital en medio del mundo; segundo, a nivel social, es la condición del bienestar y la prosperidad de la sociedad. Por tanto, es un error centrar la enseñanza en las formación técnica. Esta es una característica que se repite en los grandes pedagogos analizados. La *educación* debe, pues, preparar al alumno para la *vida* –en el amplio sentido de la palabra-. Recoge así el clásico sentido de la "educación en la virtud" [256].

> «La instrucción es necesaria, pero no debe colocarse sino en segundo lugar, como un medio de adquirir cualidades más altas.» PE. 147.

Para Locke, la responsabilidad de luchar por conseguir este modelo de hombre está, evidentemente, en los educadores. Por eso critica duramente Locke incluso la formación del profesorado en su época, porque sólo pide erudición, y no el "saber de la vida" [257]. Éstos, concentrados en la virtud de la prudencia, la discreción y los usos sociales, son olvidados [258].

> «Buscad, pues, alguno [se refiere al preceptor] que sepa formar discretamente su voluntad las costumbres de su discípulo; poner, pues, vuestro hijo en tales manos que podáis, en la medida de lo posible, garantizar su inocencia, desenvolver y alimentar sus buenas inclinaciones, corregir dulcemente y curar las malas y hacerle adquirir buenos hábitos. Este es el punto importante. Una vez que se haya conseguido, la instrucción puede ser adquirida por añadidura, y, a mi juicio, en condiciones fáciles que es sencillo imaginar.» PE. 147.

---

[255] Y la virtud capital del caballero, para Locke, es *la prudencia*. Por eso dice, oponiéndose a los programas de educación de las escuelas de Europa, que «la prudencia y la buena educación son necesarias en todas las épocas y circunstancias de la vida» CNP. 94, pp. 130.

[256] «La lectura, la escritura, la instrucción, todo lo creo necesario, pero no creo que sea la parte principal de la educación. Imagino que tomaríais por un loco al que no estimase infinitamente más a un hombre virtuoso y prudente que a un escolar perfecto.» PE 147.

[257] «Si queréis cumplir con vuestro deber –aconseja Locke a los padres-, no será bastante para vuestro objeto la reputación de un hombre sobrio con un buen fondo de cultura (que es lo que usualmente se exige de un preceptor).» CNP, 92. «Costumbres sobrias e instrucción es, como ya he indicado, todo lo que se exige ordinariamente a un preceptor.» CNP, 93.

[258] Dice en este sentido: «estas cualidades (dice refiriéndose a la prudencia y a la buena educación), que son las más necesarias de todas y que reclaman más cuidados y el auxilio de un maestro, son generalmente olvidadas y pasan por inútiles, hasta el punto de que el preceptor no se preocupa de ellas, sino muy poco o nada.» CNP. 94, pp. 131.

Así, pues, el problema de la enseñanza reside, en primera instancia, en formar a los formadores de hombres. Es decir, en el diseño de un tipo de maestro. En la sección *Cualidades necesarias de un preceptor* [259] Locke desarrolla las características de la *educación del caballero*, pero en el contexto de la formación que debe de tener el buen perceptor. Aunque el objetivo de la enseñanza es que el alumno adquiera unos valores, Locke pone el acento de importancia en la persona del preceptor, pues, si éste no está formado y encarna las cualidades a enseñar, la enseñanza fracasa. La persona del preceptor es, en Locke, la clave de la enseñanza.

8.2. La esencia del arte del preceptor: pericia para *potenciar el temperamento del niño*.

Locke entiende la pedagogía como un *arte* [260], pues no es cuestión de técnicas ni de instrumentos, sino de *modelar un tipo de hombre*. En este sentido, la teoría de la enseñanza de Locke conserva un elemento clásico; tanto Platón, como Montaigne, por ejemplo, consideran a los educadores como artistas, pues forma personas, teniendo como modelo un tipo de hombre. Y la esencia del arte del preceptor reside, para Locke, en saber respetar el temperamento original del niño e intentar desarrollarlo [261].

> «Por este método comprobaremos si lo que se le exige al niño está a su alcance y está adaptado de algún modo a *su genio y constitución natural*, porque debe tenerse esto muy en cuenta en una educación recta. *No debemos esperar cambiar su temperamento original*, ni hacer pensativos y graves a los que son alegres, ni animados a los que son melancólicos. Dios ha estampado ciertos caracteres en el espíritu de los hombres, que, como los defectos de su cuerpo, pueden ser ligeramente enmendados; pero que no se podrían reformar y cambiar enteramente en caracteres contrarios.» PE. 66; la cursiva es mía.

Esto no puede interpretarse como la prevalencia absoluta del talante heredado, ni en la sobrevaloración de la dimensión psicológica del niño. Lo que está haciendo Locke es referir el trabajo del maestro a la *escucha* de la naturaleza, no general, sino particular, de cada individuo. Si no se pudiera pasar de un talante heredado a un carácter adquirido, no tendría sentido el hecho de la educación. La enseñanza, como hemos dicho, tiene como meta forjar caracteres, y, en consecuencia, debe desarrollar *semillas* en el alma del

---

[259] En *Pensamientos sobre educación,* nn. 88-94; pp. 121-134; citamos como CNP seguida del número de párrafo.
[260] Locke habla del «arte de la educación» CNP, 90.
[261] Cf. PE. 66.

niño. De nuevo nos encontramos con la afirmación de que la enseñanza debe descender a niveles previos al racional, es decir, más allá de lo cognitivo y emotivo, hasta llegar al fondo existencial. Pero, en Locke, ese fondo existencial es original, lleva sello de individualidad; en otras palabras, cada individuo tiene un modo peculiar de acceder a la realidad y de estar en el mundo. Por eso, el arte esencial del preceptor reside en la capacidad para detectar esas *semillas originales*, como paso previo a educarlas.

> «Por consiguiente, todo el que tiene niños a su cargo debe estudiar con cuidado su naturaleza y sus aptitudes; reconocer por frecuentes experiencias el giro natural de su espíritu; observar, en fin, su fondo natural, cómo puede desenvolverse y qué son capaces de hacer. Deben considerar lo que les falta, y si son capaces de adquirirlo por su trabajo (...). En muchos casos, en efecto, todo lo que podemos hacer, (...) es sacar el mayor partido posible de los dones de la naturaleza (...). Todo temperamento natural debe ser llevado tan lejos como sea posible.» PE. 66, pp. 89-90.

Así, pues, la *maestría* consiste en observar cuidadosamente «el temperamento y la constitución particular» del espíritu del niño [262]. De hecho, a ello dedica Locke la mayor parte de *Pensamientos sobre educación*. Así, aconseja a los educadores que no debe dejar que germine en el niño la obstinación, la mentira y las acciones perversas, por ser padres del vicio [263]. Y hace largas observaciones sobre las tendencias naturales: el amor a la libertad [264], la tendencia al llanto [265], el valor y la cobardía del niño [266], la disposición a la crueldad [267], la curiosidad [268], la holgazanería [269], el gusto por los juguetes [270], la mentira [271], la creencia en Dios [272], la astucia y la prudencia [273]. La pericia en la enseñanza es conseguir en el niño *la gracia* [274], es decir, la "naturalidad" en sus hábitos, y, en general, en su forma de ser [275]. Por tanto, Locke apunta al problema clave de la formación: educación de los sentimientos (cuidado del

[262] PE. 100.
[263] Cf. PE. 100.
[264] Cf. PE. 103-110.
[265] Cf. PE. 111-114.
[266] Cf. PE. 115.
[267] Cf. PE. 116-117.
[268] Cf. PE. 118-122.
[269] Cf. PE. 123-127.
[270] Cf. PE. 130.
[271] Cf. PE. 131-133.
[272] Cf. PE. 134-139.
[273] Cf. PE. 140.
[274] Para Locke la gracia es la virtud que nos hace agradables en el trato con los demás (cf. PE. 66, p. 91).
[275] Es «la manifestación natural de las disposiciones interiores del espíritu» (PE. 66, p. 91). Lo contrario, la artificialidad, es lo que Locke llama "afecctación", como aparentar sentimientos que no se tienen, o dar a los sentimientos que sí se tienen una expresión que no conviene. Cf. PE. 66, p. 91-92.

temperamento del niño); educar es despertar los sentimientos bondadosos que laten en el fondo del hombre. No obstante, es Rousseau el que lleva a sus últimas consecuencias esta idea [276].

8.3. La clave del método: el *ejemplo moral* del preceptor.

Hemos visto que el arte de la enseñanza reside en la pericia del maestro para desarrollar el temperamento del niño. Ahora bien, claramente dice Locke que es la persona misma del profesor la clave del proceso de enseñanza. Los valores a transmitir están vacíos si no los encarna el preceptor. Así, pues, el eje de la pedagogía es el *ejemplo moral del maestro*. Por eso, cuando Locke termina de exponer la instrucción de las materias que ha de recibir el joven, sigue insistiendo en las cualidades del preceptor para transmitirle al niño la virtud. Y dice a propósito de la cualidad moral del profesor:

> «Es preciso que sea una persona de elevada moralidad, de buen sentido, de buen humor, que sepa, en sus relaciones constantes con su discípulo, conducirse con seriedad, con soltura, y también dulcemente. Pero ya he hablado de todo esto muy extensamente.» PE. 177.
>
> «Pero cualquiera que sea la persona a quien le confiéis la educación del niño (...), debe ser una persona a los ojos de la cual el latín y las lenguas no sean más que la parte más pequeña de la educación; una persona que sabiendo que *la virtud y el equilibrio del carácter* es cosa preferible a toda especie de ciencia y a todo conocimiento de las lenguas, se consagre, sobre todo, a *formar el espíritu* de sus alumnos, a *inculcarle buenas disposiciones*.» (PE. 177; la cursiva es mía).

Si los hábitos deben ser enseñados al niño mediante el ejercicio, las reglas de conducta [277] deben ser enseñadas mediante el *ejemplo* del preceptor, pues aprenden lo relativo a la virtud por *imitación* [278]. El ejemplo es especialmente beneficioso para el alumno en el momento de su "entrada en el mundo", pues ahí se pone en juego en buena medida la salud moral del hombre [279].

---

[276] Rousseau recoge de Locke la idea de que el maestro debe velar por la "originalidad" del alumno (idea también de Montaigne) y ahonda en este aspecto recogiendo la tradición clasica de la "escucha" de la Naturaleza.

[277] Lo relativo a la conducta lo aborda en la sección VI (nn. 67-70).

[278] Cf. PE. 67, p. 93.

[279] «Es muy difícil prevenir, en verdad, este mal.» PE. 69. De ahí la importancia de los padres y del cuidado del preceptor. Locke subraya el especial cuidado que hay que tener con las malas compañías; insiste reptetidamente que hay que tener especial cuidado con los criados (cf. PE. 68). «Porque debéis tener por cierto que, cualquiera que sean las instrucciones que deis a vuestros hijos, cualquiera que sean las lecciones de urbanidad, de buena educación, que reciban todos los días, nada tendrá tanto influjo sobre su conducta como la compañía que frecuenten y las maneras de los que les rodean. Los niños (y también los hombres) proceden mucho por el ejemplo. Somos una especie de camaleones, que constantemente

> «En el arte de la educación no hay nada que preocupe menos ni que sea más difícil de observar que la que voy ahora a decir, esto es: que es preciso tener cuidado, desde que los niños comienzan a hablar, de que haya cerca de ellos una persona prudente, moderada, discreta, en fin, que tenga por misión formarlos como conviene y preservarlos de todo mal, sobre todo del contagio de las malas compañías.» CNP, 90. [280]

Así, pues, para Locke, la primera y fundamental característica que debe reunir el preceptor es *la integridad moral*, porque el método fundamental de enseñanza es *el ejemplo*. Y dado el carácter ejemplar que tiene en la enseñanza, podemos concluir que, para Locke, el primer deber del maestro es el cuidado de sí, la formación de sí mismo.

> «Del mismo modo que el ejemplo del padre debe enseñar al hijo a respetar su preceptor, del mismo modo el ejemplo de éste debe estimular al niño a las acciones cuyo hábito quiere inculcarle. Su conducta no debe desmentir jamás sus preceptos, al menos que no quiera pervertirle. No servirá de nada que el preceptor le hable de la necesidad de reprimir las pasiones, si él mismo se abandona a alguna de ellas» CNP, 89.

Del carácter ejemplar que el preceptor tiene para el alumno se deriva que un preceptor debe tener hacia el niño el mismo cuidado que un padre [281]; recíprocamente, el preceptor es para el niño "como un padre" [282].

8.4. Conclusiones.

1. La teoría de la enseñanza encuentra su fundamento en el ideal de hombre a transmitir: el caballero. Educar es formar hombres libres, autónomos, preparados para la *vida*. Es decir, educar es capacitar al hombre en todos los órdenes de su existencia.
2. Lo esencial de este tipo de hombre es su formación integral. No son los "saberes técnicos-instrumentales" los que forman como *hombre*, sino la "educación en la virtud".

---

tomamos el color de las cosas que nos rodean; y no es de admirar que esto sucede así en el niño, que comprende mejor las cosas que ve, que las cosas que oye.» PE. 67, p. 95.

[280] El primer precepto para el preceptor es el cuidado de los malos ejemplos para el niño «Los malos ejemplos se siguen más seguramente que las buenas máximas. El preceptor debe, pues, proteger con cuidado a su alumno contra el influjo de los malos ejemplos» CNP, 89.

[281] «Si le encontráis (al preceptor) que piense estar en el lugar del padre mismo, que se encargue de su cuidado y que, aprobando las cosas de que he hablado, se aplique desde el comienzo a ponerlas en práctica, encontrará después muy fácil su trabajo» CNP, 88.

[282] «Si le encontráis (al preceptor) que piense estar en el lugar del padre mismo, que se encargue de su cuidado y que... » CNP, 88.

3. El proceso de la enseñanza tiene la finalidad de “cultivar” –“hacer crecer”, despertar- las “semillas originales” que cada individuo lleva en su interior. Las semillas no son “estructuras cognitivas” ni “herramientas conceptuales”; están incluso más allá del orden emocional. No es, en suma, la estructura psicológica del sujeto lo que, en primera instancia, hay que educar, sino el *talante básico*, es decir, el modo de acceder al mundo. Éste es previo al orden cognitivo y emocional, y éstos se fundan en aquél.
4. La “educación de la virtud” ha de partir, pues, del *talante*. En Locke, cada individuo es portador de un modo específico de acceder al mundo y a la realidad. Por tanto, el proceso de la enseñanza debe partir de la escucha y observación del niño. No existe, pues, proceso sin compañía.
5. El maestro es el artista que cultiva la individualidad de cada persona, hacer crecer las semillas originales que cada hombre porta.
6. Pero el método de la pedagogía es la propia *persona*. Es su *ejemplo* existencial lo que constituye el núcleo de la pedagogía.
7. Por tanto, la característica que constituye al maestro es, en primera instancia, el *cuidado de sí*, es decir, su propia formación, pues su vida entera –ni no sólo su dimensión moral- es *ejemplo* para el alumno.
8. Así, pues, el maestro, más que un “orientador”, o un “administrador de herramientas intelectuales”, es, ante todo, un *creador de hombres*.
9. El *proceso* de enseñanza –la *relación* maestro y alumno- es entendido desde el mismo paradigma que la generación paterna (en los primeros años del niño, educación infantil y primaria) y desde el paradigma de la amistad (en la adolescencia y juventud, educación secundaria) [283].

[283] Aunque este aspecto lo desarrollo en la segunda parte, al retomar a Locke.

Capítulo 9

ROUSSEAU

La compañía del maestro

Introducción

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) [284] es otro referente en la historia del pensamiento [285]. En la cuestión educativa, como en otros ámbitos que abordan el problema de la relación individuo – sociedad, sus ideas no pasan de moda [286]. La obra

[284] Obras de Rousseau en castellano: *Contrato social*, Madrid, Espas-Calpe, 1975. *Discurso sobre la economía política*, Madrid, Tecnos, 1985. *Discurso sobre la economía política*, Madrid, Tecnos, 1985. *Ensayo sobre el origen de las lenguas*, Madrid, Akal, 1980. *Confesiones*, Madrid, Espasa-Calpe, 1979. *Ensoñaciones del paseante solitario*, Madrid, Alianza, 1974. *Escritos de combate*, Madrid, Alfaguara, 1979. *Escritos religiosos*, Madrid, Ed. Paulinas, 1978. *Escritos sobre la paz y la guerra*, Madrid, Centro Estudios Constitucionales, 1982. Otras obras: *Discurso sobre las ciencias y las letras* (1750); *Julia o la nueva Eloísa* (1761); diversos artículos de *La Enciclopedia* sobre música, y piezas líricas teatrales. Obras publicadas póstumamente: *Confesiones*; *Diálogos*; *Divagaciones de un paseante solitario*; *Cartas*. Obras de Rousseau: *Oeuvres complètes,* París, Bibliotèque de la Pléiade, 1959-1969 (4 vols.), edición de B. Gagnebin y M. Raymond. *Correspondence général*, comentada por T. Dufour y editada por P.P. Plan, París, 1924-1934, (20 vols.). *Correspondence compète*, ed. crítica de R.A. Leigh, Genève, Institut et Musée Voltaire – Oxford, The Voltaire Fundatión, 1965 (46 vols.). *Lettre à D´Alembert*, París, Garnier – Flammarion, 1967. *Essai sur l´origine des langues*, Ed. de Ch. Porset, París, Nizet, 1976.

[285] R. Grimsley, *La filosofía de Rousseau,* Alianza, Madrid, 1977. Starobinski, *Jean-Jaques Rousseau. La transparencia y el obstáculo*, Madrid, Taurus, 1983. Ducros, L., *J.-J. Rousseau*, (3 vols.), Paris, 1908-1918. Ponce, A., *Rousseau: La inauguración insatisfecha*, Albacete, Ed. Diputación Provincial, 1994. Groethuysen, B., *Jean-Jaques Rousseau*, México, FCE, 1985. Todorov, T., *Frágil felicidad. Un ensayo sobre Rousseau*, Barcelona, Gedisa, 1987. Gurgelin, P., *La philosophie de l´existence de J-J. Rousseau*, París, Vrin, 1973. Villaverde, M.J., *Rousseau y el pensamiento de las luces*, Madrid, Tecnos, 1987. Mondolfo, F., *Rousseau e la conscienza moderna*, Florencia, 1954. Bermudo, J.M., *J.J. Rousseau. La profesión de fe del filósofi*, Barcelona, Montesinos, 1984. Bibliografía: *Bibliographie de la littérature française, XVI-XX siècles*, Publiée par la Societé d´histoire litéraire de la France avec le concours du C.N.R.s., 1900ss. Revista especializada: *Annales de la Société Jean-Jaques Rousseau*, Genève, Jullien, 1905ss.

[286] Château, J,: «Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación», Château, J. (dir.), *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 1999, 163-202. Múgica, F.F.: «Presupuestos para un análisis filosófico de la teoría educativa de Rousseau», *Anuario Filosófico*. Pamplona, 2-XVIII (1985) 158. Flores D´Arcais, G., *Il problema pedagogico nell´Emilio di G.G. Rousseau*, Brescia, 1954 (2ª ed.). Hernández, J.L.: «La Ley del Corazón" Universidad Murcia 1989, 123-166. Pons, J., *L´éducation en Angleterre entre 1750 et 1800. Aperçu sur l´influence de J.-J. Rousseau en Angleterre*, París, 1919. AA.VV., *Filosofía de la educación hoy. Autores: selección de textos*, Dykinson, Madrid, 1991. AA.VV., *Filosofía de la educación hoy. Conceptos, autores, temas*, Dykinson, Madrid, 1991. Palacios, J., *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Laia, Barcelona 1978, 39-50. *Jean-Jaques Rousseau et l´homme moderne*, Comisión de la República Francesa para la UNESCO, Coloquio del 28 junio al 3 julio de 1962, París, 1965.

que más importancia tiene para nuestro estudio es el *Emilio* [287]. El propio Rousseau, en sus escritos autobiográficos, considerará esta obra como el mejor y más útil de sus escritos [288]. Como sucede con los otros grandes de la pedagogía, Rousseau centra la cuestión de la enseñanza en su aspecto fundamental: la relación profesor – alumno, dejando a un lado, como secundarios –lo que no quiere decir que sea innecesario– las otras cuestiones.

9.1. La existencia personal del maestro como *ejemplo*.

El maestro, para Rousseau, es la persona que abre al niño a la Vida, el que lo acompaña en su proceso de descubrimiento y de experimentación del mundo. Por eso en su obra enseña a Emilio mediante el acompañamiento desde la infancia hasta la madurez. Al principio del aprendizaje establece como «cláusula esencial» [289] que nunca se deben separar maestro y alumno. La razón de ser de esta cláusula –la necesidad de compañía- es que para Rousseau, como para Platón, el problema fundamental de la enseñanza recae sobre la cuestión misma de la *relación*. Dicho de otro modo, el problema de la enseñanza es el *proceso del conocimiento*. El problema del conocimiento, tratado en su radicalidad –es decir, filosóficamente– obliga a considerar tres elementos constitutivos: el *sujeto* cognoscente, el *objeto* conocido, y, ante todo, la *relación* que se establece entre sujeto y objeto. La construcción de "hombres libres y autónomos" exige que la teoría de la enseñanza afronte el problema de la *relación* misma.

Pero Rousseau no sólo radicaliza el problema de la enseñanza –centrándolo en el problema del conocimiento (teoría sobre la inteligencia)–, sino que radicaliza el problema del conocimiento –centrándolo en el problema de la *existencia* (teoría sobre el hombre):

> «Nuestro verdadero estudio es el de la condición humana. Aquel de nosotros que mejor sepa soportar los bienes y los males de esta vida es en mi opinión el mejor educado: de donde se sigue que la verdadera

---

[287] Rousseau, *Emilio, o De la educación*, Alianza, Madrid, 1998. Título original: *Émile, ou De l´éducation*. Prólogo y traducción: Mauro Armiño. Cito en adelante como: "Em". P.D. Jimack, *La genèse et la rédaction de l´Émile de Jean-Jacques Rousseau. Étude sur l´historie de l´ouvrage jusqu´à sa parution,* Ginebra, 1960. Rousseau comenzó a redactarla en la primavera de 1758, a petición de la señora De Chenonceaux, amiga de Rousseau, preocupada por la educación de sus hijos.

[288] Biografías: R. Frousson, *Jean Jacques Rousseau. Gracia y desgracia de una conciencia*, Madrid, Alianza, 1995. Ghéhenno, J., *Jean-Jaques Rousseau*, Valencia, IVEI, 1990.

[289] Em. 64.

> educación consiste menos en preceptos que en ejercicios. Comenzamos a instruirnos al comenzar a vivir» Em. 46.

En este aspecto, Rousseau se mueve en los referentes de la educación clásica, tanto del "conócete a ti mismo" de Sócrates como del "conocimiento de los propios límites" de Montaigne [290]. Para Rousseau las distintas etapas por las que va pasando el hombre nos aportan distintas lecciones, y todas las lecciones de la vida van dirigidas a conocer nuestra *condición natural*. El conocimiento de la condición natural que somos no es fruto de un conocimiento conceptual, sino de una *experiencia vivencial radical*. En concreto, la causa de la infelicidad del hombre es que, debido a la imaginación, sus deseos superan su poder y su voluntad; el hombre es feliz si consigue limitar su imaginación y no se excede en busca de deseos que no puede alcanzar. Rousseau no se eleva para encontrar el camino de la sabiduría a una Razón divina, sino a la «condición natural» del hombre o «estado primitivo» [291].

Así, pues, en la enseñanza son las distintas etapas de descubrimiento de la vida, por las que va pasando el hombre, desde niño a la madurez, las que debe ser objeto de cuidado por parte del maestro. Por eso decía Rousseau que la cláusula imprescindible era que no se separara de él. Es evidente, que se trata de un recurso literario, no de un "seguimiento inquisitivo" día y noche [292]. El recurso literario pretende decir que el maestro tiene una misión necesaria de cuidado, porque el niño, aunque posee en germen su "estado natural" [293], no puede desarrollarlo solo. El maestro es el que vela porque el niño no se degenere con los vicios sociales y vuelta a su "estado primitivo", es decir, a su condición natural, porque ahí reside la felicidad del hombre. En resumen, el buen maestro es el que evita que el niño se desvíe de la Naturaleza (= "condición natural" del hombre).

---

[290] Rousseau comparte los principios de la clásica "educación de la virtud". El objetivo de la enseñanza es convertir al niño en un hombre *fuerte*. Los hombre "*bien educados*, son hombre *fuertes, virtuosos*. En suma: el arte de la enseñanza –y en esto coincide con Platón (De hecho Rousseau cita a Platón –Em. 43- y dice que *La República* es la gran obra sobre la educación del hombre), la filosofía como saber supremo– consiste en "conocer" cuáles son los rectos sentimientos, y en "poder" llegar a encarnarlos. Por eso dice Rousseau sobre el arte de ser maestro: «es preciso que por fuera nos las formen [las cabezas de los niños] las comadronas, y por dentro los filósofos.» Em., 47.

[291] Em. 105.

[292] Este acompañamiento no significa, por tanto, como dicen algunos críticos (Enguita, M.F., *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Barcelona, Horsori, 1977, 107-131.) que el modelo de enseñanza Rousseau sea doctrinario, ni que Emilio llegue a la mayoría de edad siendo un infaltil porque siempre esté acompañado.

[293] Es decir, aunque lleva en el fondo de su alma la posibilidad de "autenticidad", u "originalidad, necesita del cuidado del maestro. El "estado natural" en Rousseau será desarrollado en las siguientes partes de este trabajo.

Pero, ¿cómo conseguir este objetivo? ¿Cómo lograr que el niño adquiera "conocimiento de sí mismo", se mueva autónomamente en el mundo y sea responsable ante su destino, en definitiva: como conseguir que adquiera juicio, si no tiene formada la razón? Esta es la gran cuestión de la enseñanza. En este sentido, Rousseau se enfrenta a Locke, que dice que para educar al niño hay que "razonar" con él. Esto, para Rousseau, es empezar la casa por el tejado: ¿cómo vamos a utilizar la razón?

> «Si los niños entendieran la razón, no necesitarían ser educados» Em. 119.

¿Cuál será, en definitiva, la metodología correcta?

> «Recordad –dice Rousseau– que antes de atreverse a emprender la formación de un hombre, es menester haberse hecho hombre uno mismo; *hay que encontrar en uno el ejemplo que se debe proponer*.» Em. 127 (la cursiva es mía).

Así, pues, en Rousseau, como en los clásicos, la enseñanza verdadera remite a su condición de posibilidad: la formación del propio maestro, pues su propia existencia debe encarnar lo que hay que transmitir. Es más, para Rousseau, la autoridad del maestro deriva exclusivamente de su virtud:

> «Haceos respetables a todo el mundo –dice Rousseau a los maestros– (...). No seréis dueño del niño si no lo sois de cuanto le rodea, y esa autoridad jamás será suficiente si no está fundada en la estima de la virtud.» Em. 127. [294]

En todo el *Emilio* va desentrañando los secretos de las distintas etapas de la vida del niño, y propone, como metodología esencial para educarlo, el *ejemplo personal del maestro*. La necesidad de ejemplo remite al cultivo de una característica imprescindible del maestro verdadero: *la humildad*, el reconocimiento de las propias limitaciones.

> «Pero ¿dónde está el maestro que quiere quedarse cortado y aceptar sus errores ante el alumno? Todos hacen ley de no admitir siquiera los que cometen, y yo, en cambio, haría una de admitir incluso los que no cometo cuando no pueda poner mis razones a su alcance; así mi conducta, siempre nítida en su espíritu, nunca le resultaría sospechosa, y yo conservaría más crédito arrogándome faltas que otros ocultando las suyas.» Em. 263.

En este sentido, Rousseau es consciente de que el maestro debe "bajar al nivel" del alumno, pero no porque la voluntad del niño sea absoluta y sagrada. Se trata, más

---

[294] Más consejos en este sentido en Em. 128. Ver también Em. 346 y 348.

bien, de ofrecer a su voluntad un ejemplo de vida, con el objeto de que él mismo supere sus propias deficiencias. Por tanto:

> «Maestros (...) sed virtuosos y buenos; que vuestros ejemplos se graben en la memoria de vuestros alumnos, a la espera de poder entrar en sus corazones.» Em. 141.

9.2. La identidad personal del maestro como "agente interior" de la inteligencia del alumno.

Hemos dicho que la metodología esencial de la teoría de la enseñanza de Rousseau es el ejemplo personal. Pero no se refiere sólo a los "ejemplos morales", sino a la persona entera del maestro. No se queda meramente en la dimensión *moral*, sino que remite a la *persona misma*, es decir, a sus *referentes de identidad*. Porque la finalidad última del aprendizaje es *ser* (*encarnar* la virtud). Así, pues, no sólo forma al alumno las acciones del maestro, sino también sus palabras: al corazón del alumno se llega mediante el ofrecimiento de la palabra. Pero, ¿en qué consiste ese ofrecimiento de la palabra del maestro? Llegamos aquí al corazón de toda su teoría de la enseñanza, al meollo del problema de la *relación* alumno-maestro.

En el libro IV del *Emilio*, y en plena exposición de la educación de las pasiones del joven en el momento de su entrada en el mundo (descubrimiento de la vida) [295], Rousseau parece que hace como una parada y se va directamente a la cuestión central de toda la teoría de la enseñanza [296]. De modo que todas las miradas del problema de la enseñanza se dirigen aquí [297]. En la confrontación del joven con el mundo, la experiencia existencial básica a la que hay que responder es: una vez que entra en el mundo y descubre que es el injusto el que triunfa, y que es la mentira la que reina, pues esta es la experiencia radical del hombre en el mundo [298], ¿de qué modo puede resistir al

---

[295] El concepto de "entrada del hombre en el mundo" lo desarrollo en la segunda parte. Para Rousseau, toda la educación se pone en juego en esta "entrada", es decir, en el momento de "confrontación" del hombre con su mundo.

[296] Cf. Em. 324.

[297] Parece similar al proceder de Platón en *La República*: el problema del Bien es al que se refieren todas las miradas de los anteriores diálogos. Y, también aquí, el contexto educativo es el *diálogo*.

[298] «Mientras su sensibilidad (la del niño) quede limitada a su individuo, no hay nada moral en sus acciones; sólo cuando empieza a salir fuera de él, capta primero los sentimientos, luego las nociones del bien y del mal, que le constituyen verdaderamente hombre y parte integrante de su especie. Por tanto es en este primer punto en el que hemos de centrar primero nuestras observaciones.» Em. 325.

"naufragio" existencial? O, como diría Platón, ¿cómo hacer que el hombre siga "queriendo" el bien?

Recuerdo que el problema central de la enseñanza es cómo hacer al hombre libre y autónomo, de modo que pueda enfrentarse por sí mismo al mundo y recrear la realidad desde su propia perspectiva. Ha criticado la concepción moral de Locke porque los preceptos morales no llegan a transformar al hombre desde dentro; es decir, no llegan a cultivar el germen más original: el "*hombre-genuino*". Para Rousseau, el descubrimiento de la vida es un proceso individual. Cada individuo debe hacerse valer ante la realidad. Por eso tiene que abandonar el "patio de butacas" y entrar en el escenario del mundo [299]. Sólo desde esta prueba de fuego se puede fraguar el fondo último de la moral. Este es un paso imprescindible e ineludible: es el "yo" el que debe enfrentarse al mundo y el que debe responsabilizarse de él. Rousseau asume, pues, el principio de autonomía introducido por la Modernidad. El responsable último del «destino propio» [300] es uno mismo.

¿Significa esto que Rousseau sigue defendiendo el principio de "yo solipsista" propio de la Modernidad? No. Rousseau reasume el principio de autonomía, pero su concepto de inteligencia no es solipsista. La inteligencia es relacional, y, en nuestro contexto, reclama la relación con *la persona del maestro*. En el momento de *naufragio* del joven, lo que puede hacer el maestro es ofrecer su experiencia, para que le sirva de ejemplo vivencial, para que le dé algunas pautas en un camino que debe hacer el alumno en solitario. El *ejemplo* de vida que el maestro le ofrece es la *compañía íntima* de su inteligencia. La inteligencia del maestro ofrece al joven los horizontes de referencia necesarios para moverse en el mundo; es más, para poder enfrentarse al mundo.

No está hablando Rousseau de una mera *orientación* o, incluso, de unos consejos que, ofrecidos a la razón del alumno, son aceptados o rechazados. Lo que está diciendo Rousseau es que la misma persona del maestro *forma parte del intra-yo* del alumno. Es decir, el contenido existencial que profesa y encarna (o debe encarnar) el maestro es el *alimento que digiere la inteligencia del alumno*. Y es que la inteligencia no es una herramienta aséptica con la que se enfrenta al mundo el hombre. Ni es aséptica ni es herramienta. La razón humana se "forma", es decir, se alimenta, refuerza y crece, con

[299] Dice Rousseau: «porque desde el patio de butacas los objetos se ven como aparecen, pero desde el escenario se ven tal cual son. Para abarcar el conjunto hay que situarse en el punto de vista, hay que acercarse para verlos detalles.» Em. 370.
[300] Em. 350.

unos “contenidos existenciales”, y estos contenidos son los que le proporciona (o debe proporcionar) el maestro.

Por tanto, el maestro, en Rousseau, no es un “orientador”. No es un guía que proporciona a la esfera cognitiva de la psique herramientas de uso. La misma persona del maestro es un “agente activo”. Se ofrece, como portador de unos contenidos existenciales, al ser interior del alumno, y, sólo desde dentro, puede provocar la estimulación... a vivir, a experimentar por sí mismo, a responsabilizarse de su destino,... Sólo de este modo se llega a ser *autónomo*, se llega a tener un uso autónomo de su razón.

9.3. La enseñanza de la amistad, el método del diálogo. La confesión.

En concreto, ¿de qué modo constituye el maestro un horizonte de referencia para el alumno? La palabra íntima sólo puede ser comunicada desde la *confianza*, es decir, en el contexto de la amistad. La autoridad máxima del maestro no reside en la imposición de normas, ni de doctrinas, sino en ofrecer su vida como “ejemplo vital”. De este modo, el joven amigo no se adentra en la vida sin referencia alguna. El maestro es un referente de autoridad, y autoridad que no reside en la fuerza, sino en la persuasión de la amistad. Por tanto, *la relación máxima entre el maestro y el alumno se establece mediante la confesión*. Esta es, a mi juicio, la función que cumple la Confesión de fe del Vicario de Saboya. No es cuestión central lo relativo a si existió o no el vicario, y quién fue realmente [301]. Se trata de un recurso literario que utiliza Rousseau para expresar una idea [302], que es fruto de su experiencia vital.

> «Todavía comprendí que lejos de librarme de mis dudas inútiles, los filósofos no harían sino multiplicar las que me atormentaban y no resolverían ninguna. Tomé, pues, *otro guía*, y me dije: *consultemos la luz interior*» Em. 401, (el subrayado es mío).

[301] En cuanto a la persona física del vicario, Rousseau dice en las *Confessions*, I, 90-94, que sería el abate católico Jean-Claude Gaime (1692-1761), a quien conoció en Turín. Según Mauro Armiño, traductor de la obra, (Em., en nota al pie, 389), los datos biográficos corresponden al abate Jean-Baptiste Gatier (1703-1760), a quien Rousseau conoció en el seminario de Annency (*Confessions*, I, 118-119).

[302] El propio Rousseau dice que esa profesión de fe es fruto de una *experiencia personal*. Lo reconoce Rousseau en *Ensoñaciones del paseante solitario* 51-56. En carta a su amigo Moltou dice que “fácilmente imaginaréis que la profesión de fe del Vacario Saboyano es la mía”, *Correspondance générale*, tomo VIII, 4 (tomado de nota del traductor en 388). No obstante, en *Lettres à Christophe de Beaumont* niega la responsabilidad de la profesión de fe. Según p. Burgelin (*La Philosophie de l´existence de J.-J. Rousseau*, París, P.U.F, 1952, p. 1505), se debe a una precaución en caso de peligro, dado que las autoridades religiosas podrían buscarle un disgusto.

La idea de la "*luz interior* como guía", en mi opinión, es una secularización de la idea del "Maestro-interior" de Agustín de Hipona. Y cumple la siguiente función:

1) El objeto de la imagen es remitir a Emilio a "su luz interior" mediante la confesión de Rousseau [303].
2) Rousseau, como maestro de Emilio, remite a la Confesión de su maestro: el Vicario de Saboya.
3) El Vicario de Saboya remite a su verdadero Maestro, El maestro: la luz interior. La idea de luz interior, como digo, es una secularización del "Maestro interior" de Agustín.

De este modo vemos que la "inteligencia", para Rousseau, no es en modo alguno solipsista. La inteligencia se enfrenta al mundo por la compañía. De ahí la importancia del elemento de la "relación" en su teoría del conocimiento. La "luz interior", para Rousseau, es como un *fuego* que se va pasando, generación tras generación, de corazón a corazón: la luz divina que habita en el fondo del hombre ("hombre primigenio") ha encendido la luz del Vicario, el Vicario la de Rousseau, y éste la de Emilio [304]. El Vicario es como el cantor de esa voz interior que es la conciencia y que remite a una luz divina:

> «El buen sacerdote había hablado (...). Yo creía oír al divino Orfeo cantar los primeros himnos, y enseñar a los hombres el culto de los dioses.» Em., 440.

Más adelante continúa:

> «He copiado este escrito –dice Rousseau refiriéndose a la Confesión del Vicario–, no como una regla de los sentimientos que se deben seguir en materia de religión, sino como un ejemplo de la forma en que se puede razonar con el alumno para no apartarse del método que he tratado de establecer.» Em. 468.

Lo que hace Rousseau es ahondar en la pedagogía de la amistad. De hecho es ahora, después de la exposición de la confesión del Vicario, cuando llama Rousseau a Emilio, por primera vez: «Joven amigo» [305].

---

[303] «No quiero argumentar con vos, ni tratar de convenceros; me basta con exponeros lo que pienso en la simplicidad de corazón.» Em. 397

[304] La interpretación de la "luz interior" como "luz divina" es una constante en la historia de la educación, desde Sócrates.

[305] Em. 465. Se observa que Rousseau, a lo largo del *Emilio*, va jugando con los términos: al principio dice que se opone a la educación vigente y que por eso va a establecer los principios verdaderos de la educación; y habla de "mi alumno" o "mi Emilio" frente a "vuestro alumno". Cuando crea a Emilio contrapone: "mi Emilio" / "vuestro alumno". Más adelante se dirige a los maestros, para que cambien su educación por la que Rousseau propone, e introduce la expresión: "vuestro alumno *debe*". Cuando centra

En conclusión, para Rousseau, la inteligencia consigue enfrentarse por sí misma a la realidad (principio de autonomía), pero en esa búsqueda la inteligencia no parte de cero, sino que se encuentra acompañada por los referentes de identidad que le ha ofrecido su maestro. Así, pues, el maestro alienta e ilumina al alumno en su confrontación con el mundo. Y, de este modo, la persona del maestro forma parte del *intra-yo* del alumno.

9.4. La confesión: el reino del "entre" (de la relación).

Pero, ¿de qué confesión se trata? Es la confesión del secreto último de la vida y está contenida en la referencia a la "luz interior" [306]. Lo que, en concreto, confiesa Rousseau es que ha sufrido la consecuencia de los "prejuicios" sociales, de una educación de palabrería, de una autoridad externa, una educación que no hizo sino «obligarme a no ser hombre» [307]. Además de no prepararle para la vida, cuando entró en el mundo, éste se encargó de golpearlo y de hacerle ver que en el mundo reina la mentira sobre la verdad [308]. Esa es la experiencia existencial central, determinante. Confiesa que esta experiencia le deja en una situación de *perplejidad*, de *incertidumbre* [309], de *naufragio* [310], pues todos los valores en que creía se volvieron del revés. Y, en este contexto, ¿quién lleva razón?, ¿soy yo el que la lleva, frente a todo el mundo? Esa es al misma situación en que se encuentra Rousseau, y en la que se va a encontrar Emilio.

---

la cuestión más importante del aprendizaje lo llama: "Buen joven". Y ahora, dando una idea de maestro todavía más cercana al alumno, pues estamos dentro del género de la *confesión*: "Joven amigo". Así, del "alumno" de esta sociedad pasa a "mi alumno", y mi alumno es el ideal: "Emilio", y Emilio es "amigo".

[306] El paralelismo con *La República* es evidente: también los amigos de Sócrates le piden, antes de entrar a hablar de la idea del Bien, que revele de una vez ese secreto, y Sócrates, al no poder hablar directamente del Bien, utiliza la analogía de la "Luz".

[307] Em. 397.

[308] «Desde mi juventud he respetado el matrimonio como la primera y más santa institución de la naturaleza. (...) Fue precisamente esa resolución lo que me perdió; mi respeto por la cama ajena dejó mis faltas al descubierto. Hubo que expiar el escándalo; detenido, anatematizado, expulsado, fui víctima más de mis escrúpulos que de mi incontinencia» 397-8

[309] «Unas pocas experiencias semejantes llevan lejos aun espíritu reflexivo. Viendo, por tristes observaciones, invertirse las ideas que yo tenía de lo justo, de la honestidad y de todos los deberes del h, todos los días perdía alguna de las opiniones que había recibido» 398.

[310] «Meditaba, pues, sobre la triste suerte de los mortales, flotando sobre ese mar de opiniones sin gobernalle, sin brújula, y entregado a sus tormentosas pasiones, sin más guía que un piloto inexperimentado que desconocía la ruta y que no sabe ni de dónde viene ni a dónde va. Me decía: amo la verdad, la busco, y no puedo reconocerla; que me la muestren y permaneceré atado a ella: ¿por qué ha de esconderse a la solicitud de un corazón hecho para adorarla?» 399.

> «Me hallaba en esas disposiciones de incertidumbre y de duda que Descartes exige para la búsqueda de la verdad.» Em. 398.

Confiesa que ese escepticismo es metódico, pero no por cuestiones intelectuales, sino por razones vitales: porque la tensión que produce esa situación no se puede aguantar mucho tiempo:

> «Ese estado no está hecho para durar mucho, es inquietante y penoso, sólo el interés del vicio o la pereza del alma nos dejan en él.» Em. 398.
>
> «¿Cómo se puede ser escéptico por sistema y de buena fe? No podría comprenderlo. (...) La duda sobre las cosas que nos importa conocer es un estado demasiado violento para el espíritu humano; (...) antes prefiere equivocarse que no creer nada.» Em. 399.

Buscó en los filósofos, pero no encontró nada de verdad, a causa de la insuficiencia de espíritu humano y de orgullo. «Los encontré a todos orgullosos, aseverativos, dogmáticos» [311]. Creen tener inteligencia, y no tienen más que imaginación. «A través de ese mundo imaginario, cada uno se abre una ruta que cree la buena» [312]. Además, no les interesa la verdad, sólo quieren sobresalir por encima del vulgo: «Lo esencial [para ellos] es pensar de forma distinta a los otros. Entre los creyentes es ateo, entre los ateos sería creyente.» [313].

Y, en ese proceso de búsqueda de la verdad, recurre a la *luz interior*. Ésta no es una luz ciega, sino que es como una fuerza, un impulso; es «amor a la verdad» [314]. También la llama Rousseau *conciencia* [315], como aquella instancia que dicta interiormente lo que conviene al orden de la naturaleza. En síntesis, para Rousseau, el único «método» de su búsqueda de la verdad es «la sinceridad de corazón» [316]. Desde esta instancia, comienza el proceso de reconstrucción del propio yo, analizando todas las opiniones que ha adquirido desde su nacimiento [317].

> «Llevando, pues, en mí el amor a la verdad por toda filosofía, y por todo método una regla fácil y simple (...) resuelvo a admitir por evidentes todos aquellos [conocimientos] a los que, en la sinceridad de mi corazón, no pueda rehusar mi consentimiento (...) y a dejar todos los demás en la

---

311 Em. 399.
312 Em. 400.
313 Em. 401.
314 Em. 402.
315 Habla de la conciencia como aquella instancia de nuestro yo que «se obstina en seguir el orden de la naturaleza contra todas las leyes de los hombres. Por más que se nos prohiba esto o lo otro, el remordimiento siempre nos reprocha débilmente lo que la naturaleza bien ordenada nos permite, con mayor razón lo que nos prescribe.» 397.
316 Em. 402.
317 Nos recuerda, así, la reconstrucción narrativa del "yo" de Montaigne, como veremos en la segunda parte.

incertidumbre, sin rechazarlos ni admitirlos, y sin atormentarme esclareciéndolos cuando no lleven a nada útil para la práctica.» Em. 402.

Al final del libro IV del *Emilio* resume Rousseau la enseñanza básica que ha tratado de transmitir a su alumno.

1) Ha tratado de transmitir *el sello de la verdad*. «Joven, recibid en vuestra alma todavía flexible el sello de la verdad.» [318]
2) Lo que le ha dado (como depósito) a su amigo es una *profesión* de fe: «Joven amigo, acabo de recitaros, por mi propia boca, mi profesión de fe tal como Dios la lee en mi corazón». [319]
3) Ha intentado respetar su inclinación natural, pues «no hay que perturbar a las *almas pacíficas* ni alarmar *la fe de los simples*». [320]
4) Lo ha ofrecido en confesión: «Os he abierto mi corazón sin reserva». [321]
5) Es una enseñanza que *ofrece*, pero que, en última instancia, al alumno le toca responder: «A vos corresponde ahora juzgar». [322]

En conclusión, Rousseau remite a Emilio a la responsabilidad por su propio destino. El maestro no puede, por mucho que intente, suplir al alumno en la vivencia de la crisis de sentido; el dolor del parto a la vida lo sufre el que está naciendo. Además de no poder, no debe, porque lo ahogaríamos en el momento del parto; es decir, lo convertiríamos en un hombre infantil de por vida. *Mi vida* la tengo que vivir yo. Mi destino depende mí, como afirmará el existencialismo. El dolor de la vida lo tengo que afrontar yo. No me puede suplir nadie en este asunto. Lo más que puede hacer el maestro, que no es poco, es ofrecerle su amistad, abrirle su corazón: *la confesión*, para que su persona le sirva de *compañía* en ese viaje que ha de hacer solo.

En definitiva, el protagonista del proceso de enseñanza no es ni el maestro ni el alumno, sino *la relación, el entre*. Con su enseñanza el maestro no ha impuesto "una" interpretación de la vida. Pero tampoco se ha reducido a ofrecer exteriormente al alumno unas herramientas para que él saque por sí mismo su interpretación de la vida. Es en el juego que se produce en el diálogo donde el alumno *adquiere posibilidad de autonomía*; esta posibilidad de descubrir el mundo es lo que se forja en el interior, es,

[318] Em. 465.
[319] Em. 465.
[320] Em. 465.
[321] Em. 465.
[322] Em. 465.

por decirlo así, el "contenido objetivo" que adquiere. Pero el contenido objetivo no es "una interpretación" del mundo, sino, repito, *posibilidad*. Por eso al final de la confesión Rousseau refiere a Emilio a sí mismo:

> «Volved a vuestra patria» Em. 466.

Entiende la vida como un camino, como un viaje, en el que se naufraga y en el que buscamos volver a nosotros mismos. Y el hombre interior (*el hombre auténtico*; ideal de *autenticidad*) es *la patria.*

> «Buen joven, sed sincero y auténtico sin orgullo, sabed ser ignorante, no os engañéis ni a vos ni a los demás» Em. 468.

Así, pues, Emilio es como un nuevo Telémaco. Y Rousseau, como un nuevo Mentor, termina su consejo con estas palabras:

> «Atreveos a confesar a Dios entre los filósofos, atreveos a predicar humanidad a los intolerantes. Tal vez seáis el único de vuestro partido (...). Que os amen u os odien, que lean o desprecien vuestros escritos, no importa: decid lo que es verdad, haced lo que está bien, lo que importa al hombre es cumplir sus deberes en la tierra, y olvidándose de uno es como se trabaja para sí. Hijo mío, el interés particular nos engaña; sólo la esperanza del justo no engaña.» Em. 468.

9.5. Conclusiones.

1. El método clave para transmitir al alumno la virtud –es decir, para convertirlo en un ser libre- es el *ejemplo personal* del propio maestro.
2. La construcción de "hombres libres y autónomos" exige que la teoría de la enseñanza afronte el problema del *proceso de conocimiento*. El problema del conocimiento, tratado en su radicalidad –es decir, filosóficamente– obliga a considerar tres elementos constitutivos: el *sujeto* cognoscente, el *objeto* conocido, y, ante todo, la *relación* que se establece entre sujeto y objeto. A mi juicio, el constructivismo no atiende a este problema fundamental; se queda en los "procesos psicológicos", confundiendo y reduciendo, por tanto, conocimiento y "estructura psicológica" del sujeto cognoscente.
3. Rousseau profundiza en este aspecto –esencial- de la enseñanza: *la relación* misma entre "maestro y alumno". Al fondo, la teoría de la enseñanza debe enfrentarse al problema mismo de la *inteligencia*.
4. En concreto, la concepción relacional de la inteligencia significa, para Rousseau, que el *ejemplo* de vida que el maestro le ofrece al alumno –

ejemplo existencial- es la *compañía íntima* de su inteligencia: la inteligencia del maestro ofrece al joven los horizontes de referencia necesarios para moverse en el mundo; para enfrentarse al mundo, y no naufragar.

5. En última instancia, es la misma identidad personal del maestro la que se ofrece al "intra-yo" del alumno. No es, pues, un mero "orientador" del alumno, es un "posibilitador" de realidad personal. Los "contenidos existenciales" que profesa y encarna el maestro –y que constituyen su identidad- son "digeridos" por la inteligencia del alumno. En este sentido, el maestro *activo* en el proceso de enseñanza.
6. Así, pues, la inteligencia no es un "instrumento aséptico"; la inteligencia no está "libre de valores". Al contrario, la inteligencia es lo que es precisamente por los valores que constituyen su subsuelo. Esta interpretación de la inteligencia, que se desprende del pensamiento de Rousseau, se opone frontalmente a lo que sostiene la teoría constructivista. Según Rousseau, es imposible que el profesor pueda ser un mero "orientación", aun cuando se lo proponga. Porque es imposible que el profesor, como cualquier persona que forma parte del círculo cercano al alumno, no forme parte de su "intra-yo". El hombre, repito, no se abre al mundo *desde* una inteligencia aséptica, sin contenidos de valor existencial. Todo hombre se enfrenta al mundo *ya* con *unos contenidos existenciales*. Precisamente por esto, lo que hace Rousseau es referir la enseñanza a un punto ideal, más allá de este estado de cosas. Es decir, el ideal de la enseñanza es que el intra-yo del alumno adquiera la "energía" suficiente *mediante un buen ejemplo*. Antes que el ambiente social le dé un modo de estar en el mundo, la enseñanza debe darle el modo de estar sano.
7. En coherencia con su concepto de inteligencia, el contexto de la educación es *la amistad*. Ésta constituye el paradigma del proceso de enseñanza.
8. En síntesis, la concepción de la enseñanza de Rousseau va al fondo del problema del proceso de la enseñanza, y, a mi juicio, el constructivismo se queda justo en las puertas, sin entrar. El "mundo interior" de cada persona no está constituido por principios generales, fríos y secos, por deberes abstractos, sino por rostros concretos, por experiencias concretas, por compañías cercanas,...

Capítulo 10

FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

El encuentro con las realidades vivas

Introducción

> «El maestro no representa un elemento importante de ese orden [de cosas en que consiste la educación], sino el primero, por no decir el todo. Dadme el maestro, y os abandono la organización, el local, los medios materiales, cuantos factores, en suma, contribuyen a auxiliar su función. El se dará arte para suplir la insuficiencia o los vicios de cada uno de ellos.»

Francisco Giner de los Ríos [323] es un referente indiscutible de la pedagogía de la historia de España y, en mi opinión, de la historia de la pedagogía universal. Los grandes pedagogos de la historia universal de la educación se caracterizan porque recogen el depósito de la Tradición, condensado y sintetizado por Platón, y lo actualizan

[323] Ronda –Málaga-, 1839; Madrid, 1915. La bibliografía sobre vida y obra de Giner es abundante y casi inagotable: Prellezo, J.M., *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza. Bibliografía (1876-1976)*, Roma, L.A.S., 1976. Altamira, R., *Biografía intelectual y moral de don Francisco Giner de los Ríos*, México, 1955. Caro Baroja, J., *Don Francisco Giner y la España de su época*, Madrid, Ínsula, 1965. Gómez Molleda, Mª.D., *Los reformadores de la España Contemporánea*, Madrid, C.S.I.C., 1966. Gómez Molleda, Mª.D., *Unamuno "agitador de espíritus" y Giner*, Madrid, 1977. Jiménez-Landi, A., *La Institución Libre de Enseñanza*, I y II, Mdrid, Taurus, 1973 y 1987. Con bibliografía en t. II, 817-832. Jiménez García, A., *El krausismo y la I.L.E.*, Madrid, Ed. Cincel, 1986. Capitán, A., *Los humanismos pedagógicos de Francisco Giner de los Ríos y Andrés Manjón*, Granada, Univ. Granada, 1980. Luzuriaga, L., *La escuela nueva pública,* Buenos Aires, 1953. De los Ríos Urruti, F., *El pensamiento vivo de Francisco Giner,* Buenos Aires, Atalaya, 1949. Navarro, M., *Vida y obra de don Francismo Giner de los Ríos*, México, 1945. Pijoan, J., *Mi don Francisco Giner (1906-1910)*, San José de Costa Rica, Repert. Americano, 1927. Cacho Viu, V., *La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*, Madrid, E. Rialp, 1962. Elorza, A.: «Cartas y ensayos de Francisco Giner de los Ríos», *Revista de Occidente*, 2ª época, nº 43, Madrid, 1966. Landa, R., *Giner visto por Galdos, Unamuno, A. Machado, J. Ramón Jiménez.*., México, 1969. Villalobos, J., *El pensamiento filosófico de Giner*, Sevilla, Univ. Sevilla, 1969. Bibliografía exhaustiva en Capitán Díaz, A., *Historia de la educación en España. I.L.E. Pedagogía Contemporánea*, Madrid, Dykinson, 1994, 113ss.

al momento histórico. Esto hace Giner. Su teoría de la enseñanza guarda los mismos parámetros clásicos: dado que el objetivo del proceso de la enseñanza es hacer hombres libres, y supuesto que sólo se puede formar al hombres desde su raíz mediante el influjo personal, el maestro debe ser el centro de la teoría de la enseñanza. Por tanto, la enseñanza empieza por la propia formación del maestro, encarnando un modelo superior de hombre. El desarrollo de esta idea será el objeto de este capítulo. Nos basamos en los propios escritos de Giner [324].

10.1. El problema de la enseñanza: ¿cómo enseñar a ser libre?

Giner se encuentra en su época con dos métodos opuestos: idealismo y positivismo. Y se sitúa frente a ambos. De un lado, afirma que la finalidad de la enseñanza es una: forjar una generación de hombres libres. Y un hombre formado en y para la libertad es aquel con facultad para enfrentarse a la realidad con alegría, descubriendo la vida son serenidad, con capacidad crítica y con afán de superación. Pero, de otro lado, y estando la finalidad clara, la clave de la cuestión, no obstante, es el método: ¿cómo conseguir el fin? ¿cómo hacer hombres libres? Por tanto, niega el

---

[324] Obras completas de Giner (editadas por España-Calpe, Madrid, 1916ss):

I. Principiso de Derecho natural, 1916.
II. La Universidad española, 1916.
III. Estudios de Literatura y Arte, 1919.
IV. Lecciones sumarias de Psicología, 1920.
V. Estudios jurídicos y políticos, 1921.
VI. Estudios filosóficos y religiosos, 1922.
VII. Estudios sobre educación, 1922.
VIII-IX. La persona social. Estudios y fragmentos, 1923-24.
X. Pedagogía universitaria, 1924.
XI. Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica, 1925.
XII. Educación y enseñanza, 1925.
XIII-XIV. Resumen de Filosofía del Derecho, 1926.
XV. Estudios sobre Artes industriales y Cartas literarias, 1926.
XVI-XVIII. Ensayos menores sobre educación y enseñanza, 1927.
XIX. Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos, 1928.
XX. Arqueología artística de la Península, 1936.

- *La cuestión universitaria*, 1875; reed. Madrid, Tecnos, 1967.
- *Ensayos*, Madrid, Alianza, 1969.
- *Ensayos sobre educación*, Buenos Aires, Losada, 1945.
- *Ensayos y cartas*, México, 1965.
- *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*, selección y estudio preliminar de F.J. Laporta, Madrid, Santillana, 1977.

Citamos las *Obras completas* de Giner de los Ríos sólo con el número del tomo, en números romanos, junto al número de página, en arábigos. Todos los tomos pertenecen a la Edición de Madrid, Ed. La Lectura, 1922.

modelo tecnicista y simple de la enseñanza positivista, pero, a la vez, no profesa un idealismo ramplón. No está ni con uno ni con otro, sino más allá de los dos.

Tanto positivismo como idealismo adoptan, según Giner, una metodología reduccionista, porque giran en torno al propio método, ya sean cuestiones técnicas o cuestiones ideales. El método, en cambio, debe ser un medio, un camino para conseguir un fin. La finalidad de la enseñanza ha de ser el desarrollo integral del hombre, o lo que es lo mismo, la potenciación de todas las capacidades de la personalidad. De modo que el método ha de ser precisamente lo que los anteriores métodos rechazan: la autonomía del alumno. Y el camino concreto, para Giner, es la pedagogía del respeto a la intimidad, de la ayuda al joven para que se enfrente por sí mismo a la realidad. Así, pues, para Giner, no existen dos métodos enfrentados, sino *dos concepciones pedagógicas* opuestas: instrucción y educación, que originan dos métodos pedagógicos enfrentados: "método académico" frente a "método intuitivo". De modo que la falsa concepción pedagógica es el *intelectualismo* o método academicista, que se pone de relieve en toda "filosofía de escuela" [325]; es decir, el error reside en el sectarismo o partidismo de las ideologías.

El intelectualismo es una *concepción* de la enseñanza, que se manifiesta tanto en la forma de pedagogía idealista como positivista. El intelectualismo es un modo de enfrentarse a la enseñanza, caracterizado por el reduccionismo: atiende a una dimensión de la persona. En este sentido debe ser interpretada la oposición de Giner a la educación tradicionalista, a la que califica de intelectualista y memorística [326]. En lo que quiero insistir es en que el método tradicionalista es equivocado, para Giner, no por ser "anterior" al que propone él, sino por intelectualista [327]. Pero también se opone Giner al intelectualismo idealista, incluso del propio círculo krausista, como veremos más adelante: los grandes ideales revolucionarios, por sí mismos, no consiguen "formar" hombres nuevos, sino que repiten más de lo mismo, hombres con afán de honores y de riquezas.

---

[325] «La filosofía escolástica, considerada exclusivamente con respecto a nuestro asunto, vino a cumplir lo que tal vez faltaba a la griega: el rigor intelectual, más que en la indagación, en la construcción de la ciencia, cuyas formas y procedimientos afinó sutilmente. Pero la enseñanza, familiar todavía en los primeros siglos de la Edad Media y en los primeros tiempos de sus Universidades, tendía por necesidad cada vez a cerrarse en el intelectualismo» *Instrucción y educación*, VII, 11.

[326] «Los resultados (...) se comunican al alumno, el cual ya no tiene más que aprenderlos, librándose de la tarea enojosa de buscarlos» *Instrucción y educación*, VII, 13.

[327] Subrayo esta idea, aunque es muy simple, porque tendrá importancia para juzgar el modelo educativo de nuestra época.

En suma, lo que busca Giner es ir más allá del dualismo metodológico "idealismo" / "positivismo": sólo mediante la "superación" de estos dos métodos, idealismo ético y severidad científica, podemos crear hombres con actitudes, y con unas actitudes críticas, creadores. En otros términos, la educación debe permitir que el hombre sea libre, capaz de crear nuevas realidades culturales. En conclusión, el problema de la enseñanza es doble. En primer lugar, queda constancia que el fin no es "transmitir" unos contenidos culturales, sino construir libertad: hombres responsables de su mundo, con facultad crítica y constructiva. Así, pues, la enseñanza no consiste en adaptar al hombre a su sociedad, sino, en todo caso, en "adaptar la sociedad al hombre". En segundo lugar, no basta con profesar el ideal de la libertad, sino que también hay que adoptar el "método de la libertad". No todos los caminos conducen a la libertad.

10.2. La pedagogía de la conversación.

Giner resume su opción metodológica en lo que él mismo llama *conversación* o *método intuitivo*. Este método lo expone, entre otros, en su ensayo *Instrucción y educación* (1879) [328]. Aquí se ve claramente cómo Giner opta por la metodológica de la pedagogía clásica, que abarca desde Platón hasta Rousseau, Pestalozzi y Fröbel. Afirma, en primer lugar, que el verdadero objetivo de la educación es *observar la realidad sin prejuicios*, *experimentar de propia mano* la realidad, sentirla, descubrirla. Y, para alcanzar este objetivo, nada mejor que la concepción clasica: *la conversación socrática*. Este es el eje fundamental de la educación que se ha perdido en la concepción pedagógica vigente en su época, y que urge recuperar, si se quiere llegar a la *forja de una generación de hombres nuevos*.

La pedagogía al uso profesa, según Giner, un modelo pedagógico "instructivo". La instrucción no forma al hombre en su integridad; sólo educa el elemento intelectual, la retención memorística de unos contenidos ya dados [329]. Es decir, es una educación carente por completo del fin educativo fundamental: *enfrentar al alumno a la realidad, en todas sus dimensiones, para descubrirla, y, ligado a éste, despertar el espíritu crítico*. La verdadera "educación" considera el hombre en todas sus potencialidades:

---

[328] VII, 3-18.

[329] En *El espíritu...*, define la instrucción como «la asimilación receptiva del saber heredado, (...) un elemento subalterno de la cultura intelectual» 27.

vitales, estéticas, sentimentales, volitivas, corporales, morales, y no sólo intelectuales [330]:

> «si los seres racionales son algo más que repetidores mecánicos de lo que aprendieron; si poseen –que por esto precisamente son racionales- un germen capaz de obligado desarrollo, con propia virtualidad; y si al par de la inteligencia en todo su vigor, deben irse en él manifestando por sus grados naturales y en íntima armonía las restantes potencias de su alma, el amor a lo bello y a las grandes cosas, el espíritu moral, el impulso voluntario y, sobre todo, el sentido sano, viril, fecundo, que nos va emancipando de los limbos de la animalidad, donde el niño y el hombre primitivo dormitan, y elevándonos a la plenitud de nuestro ser, entonces –fuerza es reconocerlo- la educación actual, descuidada en la casa y todavía más en la escuela, pide urgente reforma, y la pedagogía tiene infinito que decir y que hacer.» [331]

Y sólo se logra transmitir la alegría por estar vivo, el disfrute de lo bello del mundo, el descubrimiento jovial de la realidad, la crítica serena, la voluntad de cambio, la creación de nuevas formas de convivencia, si existe verdadero diálogo. Y existe verdadero diálogo si hay «intimidad entre maestro y discípulo: intimidad que sólo cabe en la idea de un fin común y de una igual dignidad.» [332]. Así, pues, Giner opta por la opción por la *pedagogía de la conversación*. Por eso dice:

> «Platón será en este punto el eterno modelo de toda enseñanza digna de tal nombre.» VII, 10.

Esta es la marcha que debe adoptar la reforma educativa, que es la adoptada por Fröbel [333]. Es el camino de la pedagogía clásica, impartida en un "círculo de amigos", donde el ideal es que maestro y alumnos lleguen a ser amigos, porque sólo aquí hay "confianza", y donde hay confianza hay "comunicación de conciencia".

> «La unidad interna de su vocación –continúa diciendo de Platón-formaba alrededor del filosofía el círculo de sus discípulos; y un trato personal y continuo alimentaba esa intimidad, sin la cual es imposible que se entregue a libre comunión la conciencia, cerrada por legítimo pudor ante la mirada indiferente de un auditorio anónimo y extraño.» [334]

---

[330] Dice Giner: «no hay más triste espectáculo que el de esos jóvenes macilentos, consumidos por una vejez prematura, víctimas de un intelectualismo despótico, sin vitalidad, sin salud, sin alegría, apartados de la naturaleza, de la sociedad y aun de sí propios» *El espíritu*..., 29.
[331] *Instrucción y educación*, VII, 4. Obsérvese que Giner recoge el concepto clásico de "razón" (*semilla*), como potencialidad del alma. En este sentido, la autonomía de la razón se adquiere por el cultivo del modo previo y fundamental de enfrentarse al mundo. Esta cuestión la desarrollo en la segunda parte.
[332] *Instrucción y educación*, VII, 12.
[333] Cfr. *Instrucción y educación*, VII, 8ss.
[334] *Instrucción y educación*, VII, 10.

Sólo en esta ámbito de intimidad el espíritu del alumno puede ser “incitado” a que “sienta” la realidad por propia mano, a que busque por su cuenta. El quicio de la verdadera reforma educativa reside, pues, en la *pedagogía de la conversación*, o lo que es lo mismo: la defensa de la individualidad, defensa de la crítica y la creación de realidades. El siguiente texto resume este espíritu:

> «Para acudir a los males (que aquejan al sistema educativo), infinitamente varios, (...) se han proyectado y puesto por obra remedios muy varios también.» [335]. «Pero el verdadero remedio –ya se habrá comprendido por este trabajo- es otro y muy sencillo, tan sencillo como seguro, aunque de lenta y laboriosa aplicación: acenturar el carácter educativo en la escuela primaria, (...) y llevarlo desde allí a la secundaria, a la especial y profesional, a la superior; en suma, a todos los órdenes y esferas. Como condiciones externas para que ese nuevo espíritu pueda allí formarse, hay que convertir las leciones en una conversación familiar, práctica y continua entre maestro y discípulo; conversación (...) que acabará con las explicaciones e interrogatorios del método académico (...). Para decirlo de una vez: conservando el sistema de mera exposición a aquella enseñanza en forma de discursos, que se dirige a un auditorio anónimo y de un cierto nivel medio de cultura, consituyendo las conferencias públicas, en lo demás, una cátedra de Instituto, como una de doctorado; las de Derecho Civil como las de Fisiología o las de Metafísica, todas deben reproducir, cada cual a su modo, el tipo fundamental de una escuela primaria bien organizada. Esto es, deben venir a ser una reunión durante algunas horas, grata, espontánea, íntima, en que los ejercicios teóricos y prácticos, el diálogo y la explicación, la discusión y la interrogación mutua alternen libremente con arte racional, como otros tantos episodios nacidos de las exigencias mismas del asunto.» [336]

Así, pues, la enseñanza no puede limitarse al nivel congitivo de la persona. La consideración integral del ser humano implica adotar una perspectiva pedagógica nueva, que haga frente a la necesidad de “bajar” hasta el fondo del ser, y, desde ahí, “despertar” todas las potencias, “activar” el ser para que sea dueño de sí,... y capaz de razón.

10.3. El método intuitivo o método socrático.

En *El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza*, nombra al método de la conversación con otro concepto: el «método intuitivo» [337]. Aunque el término puede dar lugar a pensar que se trata de un método empírico –la reducción de

[335] VII, 14
[336] *Instrucción y educación*, VII, 15-16. También abunda en esta idea en *El espíritu...* 26.
[337] *El espíritu...*, 23.

toda forma de conocimiento a “lo dado”- no se trata de esto. Lo que hace Giner, más bien, es recoger el sentido originario del empirismo filosófico, cuya intención primera es la observación directa de la realidad, sin intermediarios, sin autoridades externas y libre también de prejuicios internos.

> «Él [el método intuitivo] es quien, rompiendo los moldes del espíritu sectario, exige del discípulo que piense y reflexione por sí, en la medida de sus fuerzas, sin economizarlas con imprudente ahorro; que investigue, que arguya, que cuestione, que intente, que dude, que despliegue las alas del espíritu, en fin y se rinda a la conciencia de su personalidad racional: la personalidad racional, que no es una vana prerrogativa, de que puede ufanarse y malgastar a su albedrío, sino una ley de responsabilidad y de trabajo.» *El espíritu...,* 24.

Así, pues, Giner encuentra que en el espíritu filosófico del empirismo unas verdades que inspiran su talante pedagógico:

1) la filosofía es un saber que está vuelto al descubrimiento de la realidad;
2) la filosofía nos aporta reglas para librar al entendimiento del sectarismo;
3) el espíritu de descubrimiento de la realidad y de liberación de nuestros prejuicios se concreta en la conversación, la compañía y el cuidado del maestro.

Que sea una prolongación del *método socrático* lo explica el mismo Giner:

> «Así considerado este método intuitivo, realista, autóptico, de propia vista y certeza, el método, en suma, de Sócrates, no es un proceso particular, empírico, ni mejor entre otros, sino el único autorizado en todo linaje de enseñanza.» *El espíritu...*, 24.

El método socrático es, en la conciencia de Giner, *el canon* de la pedagogía. Y es, sigue afirmando nuestro autor, el método que ha sido aplicado a la infancia en los tiempos modernos por Rousseau, Pestalozzi y Fröbel [338]. Y la reforma de la pedagogía consiste en extender a todos los niveles educativos este paradigma: agrupar en torno del profesor

> «un círculo poco numeroso de escolares activos, que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que *están vivos*, en suma» [339]. «Hacedles medir, pesar, descomponer, crear y disipar la materia en el laboratorio; discutir como en Grecia los problemas fundamentales del ser y destino de las cosas; sondear el dolor en la clínica, la nebulosa en el espacio, la producción en el suelo de la tierra, la belleza y la historia en el Museo;

[338] Cf. *El espíritu...,* 24-25. Hasta tal punto influye la perspectiva de Rousseau en Giner que defiende la preferencia de los maestros rurales a los de las clases medias urbanas, y dice que éstos a los alumnos «los pule, y no mucho, por fuera, dejándolos intactos por dentro» *El espíritu...*, 38.

[339] *El espíritu...,* 26.

> que descifren el jeroglífico, que reduzcan a sus tipos los organismos naturales, que interpreten los textos, que inventen, que descubran, que adivinen nuevas formas doquiera...» [340]

Como dice uno de los alumnos de Giner [341], esta enseñanza “en intimidad” era su pauta; dice este alumno presentando los escritos de Giner: «Habla en este libro, como en sus mejores días, el alma de D. Francisco. (...) Además, se releerá seguramente por muchos discípulos del autor como un íntimo examen de conciencia.» [342]. Prefería en clase pocos alumnos: «Poco a poco iban así quedando los íntimos en una “clasecita”» [343]. Y: «En clase no había lecciones seguidas, ni explicaba un sistema, ni siquiera un asunto monográfico determinado. Confiaba a los alumnos trabajos especiales. Aquéllos los producían en notas, sobre las que recaía el más minucioso estudio. El profesor suscitaba problemas, aportaba información, sugería dudas y reservas, provocaba nuevos estudios y confrontaciones, indicaba autores y libros y hablaba de su significación sobre los puntos más importantes. Uno de los discípulos llevaba y leía el “diario de clase”» [344],...

10.4. Pedagogía de la intimidad: el maestro como eje de la pedagogía.

> «El maestro no representa un elemento importante de ese orden [de cosas en que consiste la educación], sino el primero, por no decir el todo. Dadme el maestro, y os abandono la organización, el local, los medios materiales, cuantos factores, en suma, contribuyen a auxiliar su función. El se dará arte para suplir la insuficiencia o los vicios de cada uno de ellos.» [345].

Estas palabras sintetizan la clave de la pedagogía en Giner. La realidad que cala más hondo en el alma humana, la que lo transforma, es el contacto con las *realidades vivas*. Este es el eje de su pedagogía: lo más importante de nuestra formación es, en definitiva, aquellos grandes maestros que nos encontramos en nuestra vida. Esta idea es reflejo de una convicción básica en su vida. Es más, una convicción enraizada en un “impulso” básico: el deseo de saber, deseo que se concreta en la búsqueda de maestro. Así, en la Universidad de Barcelona recibe el ejemplo humano e intelectual de Xavier

---

[340] *El espíritu...*, 27.
[341] L.P.M: «Nota prelimiar», a Giner XII, 5-15.
[342] L.P.M: «Nota prelimiar», a Giner XII, 6.
[343] L.P.M: «Nota prelimiar», a Giner XII, 9.
[344] L.P.M: «Nota prelimiar», a Giner XII, 9.
[345] *El espíritu...* 38. En el «Discurso de inauguración del curso 1881-82» vuelve a repetir Giner: «Sin duda no es el local de la escuela el primer elemento pedagógico, sino el maestro» *El espíritu...*, B 50.

Llorens i Barba; en la Universidad de Granada entra en contacto con la filosofía krausista, de la mano de Fernández y González, y en 1863, siendo estudiante de doctorado en Derecho, conoce a su maestro Sanz del Río.

10.4.1. La persona de Sanz del Río como ejemplo de maestro para Giner.

Giner sintió el entusiasmo del saber al contacto con un gran maestro, Sanz del Río. Éste hace a Giner "girarse" hacia la preocupación más importante y menos atendida de su vida, como es *la vocación para la vida*, la llamada a realizar una vida plena, mediante el desarrollo de todas las potencialidades, y, a la vez, en la consciencia de que sólo puede llegar a esta plenitud mediante la transformación social. Sanz del Río le hace consciente del primer deber de la vida: *el combate para la vida*, el deber de la implantación plena y real en el mundo, con sus injusticias, sus ambiciones y sus sacrificios, con la mirada puesta en el deber de corregir la enfermedad, la miseria y la ignorancia.

Esta convicción fue la que entró en el alma de Giner y la transformó. Por eso es muy consciente de que la educación real viene de la mano de un gran maestro y de su palabra. De ahí su insistencia en que lo demás, incluido medios y técnicas pedagógicas, es secundario. Lo importante es la personalidad del maestro:

> «El Magisterio (...), como el sacerdocio –con el que tantos puntos de contacto tiene, sobre todo en los pueblos modernos, donde a veces comparte con él, a veces casi por completo ha absorbido, el ministerio de la instrucción pública-, exige en primer lugar hombres bien equilibrados, de temperamento ideal, de amor a todas las cosas grandes, de inteligencia desarrollada (...)» (XII, 86).

10.4.2. La persona de Giner como ejemplo.

Para Giner la importancia de la personalidad del maestro equivale a la fuerza de su palabra, a su posibilidad de estimular el pensamiento ajeno, más que a exponer el propio, y a generar un sentimiento jovial ante la vida [346]. En suma, Giner defiende la

[346] La personalidad de Giner está caracterizada por *la jovialidad y el amor a la Naturaleza.* Así lo vió Azorín: «Cossío y Giner tienen una misma luz. Pero el color de la luz es distinto. En Giner, reconcentrado, todo inclina a la serena jovialidad. En Cossío, expansivo, todo induce a la melancolía. El peligro en hombres como Giner y Cossío está en la imaginación. Cuanto más se restringe la vida, tanto más se ha de recortar la imaginación. Y la imaginación es la sal del mundo. El problema a resolver consistirá para un Giner, para un Cossío, en llegar a la sencillez austera sin mermar la imaginación. El problema lo han resuelto de diversas maneras los santos. Lo resolvió –lanzándose a la plena y humana jovialidad- Felipe Neri. Lo resolvió –lanzándose a las fundaciones- Teresa de Jesús. Giner y Cossío lo

superioridad pedagógica de *el diálogo*. Los "hombres nuevos" que busca formar la educación han de serlo *por convicción, por voluntad, por vocación*, y no por la mejora del bienestar material. Y esto se consigue si se consigue llegar a su intimidad. Esta característica es propia de la pedagogía clásica: la transformación del hombre, desde su raíz, sólo es posible a través de la influencia personal.

El pensamiento pedagógico de Giner es esencialmente dialógico. Estamos en los mismos parámetros de la pedagogía socrática; de hecho, Unamuno llama a Giner el "Sócrates español". El propio Giner encarnó este principio: el mayor medio pedagógico es la palabra ("el Santo Sacramento de la conversación"). Así lo vió Unamuno:

> «Nunca olvidaremos nuestras conversaciones con él, nuestro *Sócrates español*, con aquel supremo *partero* de mentes ajenas. Inquiría, preguntaba, objetaba, obligándonos a pensar. Y después de una de aquellas charlas con él volvíamos a casa tal vez sin haber recibido de él ninguna idea nueva; pero lo que vale más, mucho más son nuestras propias ideas, antes turbias, *aclaradas* ahora, habiendo descubierto en nosotros mismos puntos de vista que ignorábamos antes, conociéndonos mejor y conociendo mejor nuestros propios pensamientos que no conocíamos antes de habernos acercado a él. Éste era el maestro.» [347]

Uno de los alumnos de Giner, Pablo de A. Cobos, explica del siguiente modo la clave metodológica que cambió en panorama cultural y espiritual de la españa del último tercio del XIX y del primer tercio del XX:

> «Con una escuela, la más humilde escuela de Madrid, la I.L.E. Y con un procedimiento: la influencia personal. Y con unos principios, firmísimos principios de conducta irreprochable, purísima. A su lado, un grupo de hombres, con la hombría en toda plenitud. Junto a cada uno de estos hombres, otro grupo, cada día más amplio. Y otro grupo luego. Y repartidos por toda España, y por todas las actividades del pensamiento, educando siempre con la palabra y con la conducta.» [348].

Muchos testimonios de alumnos de Giner podrían aducirse aquí para poner de relieve la importancia de "la persona de Giner" en la educación, pero no añadiría nada a la idea básica. Giner es el mejor ejemplo de su pedagogía: el maestro es la realidad educativa fundamental para crear personas.

---

han resuelto en el amor a la Naturaleza y al Arte». En Azorín: «Don Manuel B. Cossío», *Dicho y hecho*, Barcelona, Ed. Destino, 1957, 131. (Cita tomada de Abellán, *Historia crítica...* V/I, 165).

[347] Unamuno: «Recuerdo de don Francisco Giner», *Obras completas* III, Madrid, Ed. Escelicer, 1966, 1178-1179. (Cita tomada de Abellán, *Historia crítica...* V/I, 159).

[348] Ruben Landa, *Giner visto por Galdos, Unamuno, Machado, etc.,* México, Instituto Luis Vives, 1969, 179. (Cita tomada de Abellán, *Historia crítica...* V/I, 159).

10.4.3. La mejor obra de Giner: Cossío, un maestro.

Tan convencido estaba Giner de que su misión era crear personas, y que la mejor obra que podía dejar en el mundo era una persona, que, de hecho, su mejor obra no fue un objeto material o una institución, sino una persona: Cossío.

Manuel Barlolomé Cossío (1857-1935) [349], casi veinte años menor, fue discípulo y amigo de Giner. En 1884 gana por oposición la plaza de director del Museo Pedagógico Nacional de Madrid, y en 1915, a la muerte de Giner, toma su relevo en la I.L.E. Como dice Abellán: «si Giner fue profeta de la reforma pedagógica, Cossío será su director y su primer obrero» [350]. También en su concepción pedagógica la figura del maestro es el eje de toda la reforma educativa [351]:

> «Dadme un buen maestro y él improvisará el local de la escuela si faltase, él inventará el material de enseñanza, él hará que la asistencia sea perfecta; pero dadle a su vez la consideración que merece (...) Gastad, gastad en los maestros» [352].

También la persona misma de Cossío es reflejo de su doctrina: su ejemplo personal fue su principal magisterio [353]. Dedicó su vida a practicar el arte de la educación mediante la conversación [354].

---

[349] Abellán, *Historia crítica...* V/I, 165-174. Joaquín Xirau, *Manuel B. Cossío y la educación en España,* México, 1945. J. Caro Baroja: «Prólogo», *De su jornada*, Madrid, Aguilar, 1966. Américo Castro: «Manuel B. Cossío. Fue él y fue un ambiente», *De la España que aún no conocía* I.L.E., México, 1972. Luis de Zulueta: «Cossío, artista de la educación», *Revista de Pedagogía*, nº 165.

[350] Abellán, *Historia crítica...* V/I, 167.

[351] Casi todo lo que escribió lo publicó en el *Boletín de la ILE* (BILE), recogido todo en: Cossío, *Una antología pedagógica*, Publicaciones del MEC, 1985. Cossío, *De su jornada,* Madrid, 1929.

[352] Cossío, *Una antología pedagógica,* 21.

[353] Américo Castro dice de Cossío: «Aquel hombre espléndido consagró su vida a la acción, a la construcción oral. Su tiempo fue de todos, de cualquiera que llegaba en solicitud de una palabra, que sin tasa ni mesura era administrada con olvido absoluto del interés propio. El interés justamente consistía en ocuparse de los demás.». A. Castro: «Manuel B. Cossío fue él y fue un ambiente», *De la España que aún no conocía,* II, México, Finisterre, 1972, 235. (Cita tomada de Abellán, *Historia crítica...* V/I, 166).

[354] Sirva la descripción de la personalidad de Cossío que hace Xirau: «Era sencillo en sus palabras y en sus acciones, abierto, espontáneo, sin actitud ni gesto estudiado, humano, completo, armonioso, siempre accesible, siempre simpático (...). Hablaba con vivacidad e inagotable variedad. En su conversación se mezclaban en unidad indiscernible las más íntimas confidencias con la discusión de los temas más impersonales y objetivos. Ponía en cada palabra, en cada frase, el alma entera. La conversación nunca era corta. Conlas personas a quien quería se alargaba ordinariamente por varias horas. salía de sí mismo, se vertía hacia fuera. Cada palabra abría una perspectiva insospechada. Decía las cosas más evidentes con un resplandor de belleza. Las ideas más abstractas adquirían la calidad de la obra de arte. Uno tenía la impresión de que lo que decía lo había pensado siempre así. Pero era nuevo, intacto, reverberante. Descubría y ponía a plena luz los pensamientos del más íntimo recato. A medida que hablaba su figura se alargaba, se estilizaba, se afinaba. Era un Greco viviente» J. Xirau, *Manuel B. Cossío y la educación en España*, México, 1945, 84-85. (Cita tomada de Abellán, *Historia crítica...* V/I, 168).

10.5. Conclusiones.

1. La finalidad del proceso de la enseñanza es "hacer hombres libres": hombres responsables de su mundo, con capacidad crítica y constructiva. La enseñanza no es, pues, una "trasmisión" acrítica de unos contenidos culturales previos. En síntesis, la enseñanza no consiste en adaptar al hombre a su hombre", sino *adaptar la sociedad al hombre*. Contra el modelo positivista de enseñanza y contra el curriculum básicamente tecnicista.
2. Pero los grandes ideales, por sí mismos, no forman al hombre. Así, pues, y contra el puro idealismo, el problema de la enseñanza es: ¿cómo poner los medios para conseguir el fin (la libertad)?
3. Tanto el positivismo como el idealismo pedagógico incurren en un reduccionismo antropológico: no atienden a la totalidad e integridad de las capacidades humanas.
4. El *intelectualismo* es el origen tanto del positivismo como del idealismo. Se sutenta en un reduccionismo antropológico y deriva en una enseñanza meramente instructiva.
5. El problema de la enseñanza –que es formar libertad- reside en una verdad antropológica: la razón necesita *activación*. El hombre nace con capacidad para ser libre, pero esta capacidad no es espontánea, sino que requiere cultivo. La conducción autónoma de sí –autonomía- sólo es posible si se "despiertan" las potencias. En síntesis, no se es "dueño de sí" sino por la *formación*, y ésta no consiste en el desarrollo de las estructuras cognitivas, sin más, sino que fundamentalmente consiste en despertar las condiciones de posibilidad de estas estructuras.
6. Y para hacer frente a este problema –en que consiste la enseñanza y, además, es el problema del hombre mismo- Giner opta por la pedagogía clásica: la conversación socrática. El *método* de la enseñanza es el clásico: la *pesona* del maestro es la realidad educativa central.
7. Por tanto, la propia identidad del maestro es el eje de la enseñanza. En persona, mediante su acción y su palabra, es ejemplo existencial, que se *graba* (*mímesis* clásica) en el intra-yo del joven, y, así, constituye un referente interno de constitución personal.

8. En consecuencia, la clave de la reforma de la teoría de la enseñanza es la formación de maestros. La enseñanza nueva empieza con el cultivo del propio maestro. Esta convicción básica forma parte del depósito universal de la tradición clásica educativa.

Capítulo 11
RECONSTRUCCIÓN DEL PAPEL DEL EDUCADOR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

Introducción

He comenzado esta primera parte planteando la necesidad de revisar los supuestos del constructivismo, la teoría de la enseñanza predominante en el panorama pedagógico actual. Hemos tomado como *canon* el discurso de los grandes pensadores de la educación. Ellos han sido y deben seguir siendo el marco de referencia de la teoría educativa. En este último capítulo afronto el problema de la reconstrucción de la teoría de la enseñanza, encarando, de un lado, el planteamiento constructivista, y, de otro, tomando como referencia el horizonte de sentido de los grandes pedagogos. De este modo, voy a tratar de poner en claro los aspectos insuficientes de la teoría de la enseñanza del actual sistema educativo, con el propósito de diseñar las líneas básicas que debería seguir un nuevo programa de enseñanza.

11.1. Síntesis de las conclusiones de los pedagogos "de referencia".

En primer lugar, sintetizo las conclusiones que ha arrojado el análisis de los clásicos de la educación. Todos ellos coinciden en las siguientes afirmaciones:

1. El *contexto de sentido* de la teoría de la enseñanza es la existencia humana en su totalidad. No una dimensión del hombre, sino *la vida* entera.

1.1. Educar es capacitar al hombre en todos los órdenes de su existencia. El hombre es una "realidad viva" que necesita de resolución existencial.
1.2. Ni el modelo positivista ni el idealismo puro atienden a la realidad humana en su complejidad.
1.3. El peligro que amenaza el método de ambos es el *intelectualismo* –entendido como separación entre las propuestas metodológicas ideales y la realidad (antropológica) en sí-.
1.4. Así, pues, en última instancia, la teoría de la enseñanza surge de una antropología.

2. El problema de la enseñanza –que es formar libertad- reside en la realidad antropológica: el hombre nace con *capacidad para* ser libre, pero esta capacidad no es espontánea, sino que requiere cultivo. De este modo, la teoría de la enseñanza se sustenta en una verdad antropológica: la razón necesita *activación*; la conducción autónoma de sí –autonomía- sólo es posible si se "despiertan" las potencias. Así, pues, educar consiste en "despertar", "cultivar", el *ser interior* del hombre.
2.1. El "ser interior" no se reduce a las estructuras cognitivas, ni al nivel emocional. La dimensión psicológica no es el objeto último de la educación. Las estructuras psicológicas se afincan en un *modo de ser*. Por tanto, no se accede al mundo desde las estructuras psicológicas, sino desde un *tono* existencial básico.
2.2. La dimensión psicológica se cimenta en unos "elementos primordiales" (Vives) o "semillas originales" (Locke), en una realidad previa y fundamental: la "luz interior", "ingenio" o "razón".
2.3. La razón es la *semilla* que hay que cultivar en el proceso de enseñanza. Es una *potencia dormida* que hay que despertar. En síntesis, no se es "dueño de sí" sino por la *formación*, y ésta no consiste en el desarrollo de las estructuras cognitivas, sin más, sino que fundamentalmente consiste en despertar las condiciones de posibilidad de estas estructuras.
2.4. En última instancia, el problema del hombre y el problema de la cultura es la cuestión de la *formación*.

3. La *razón de ser* de la teoría de la enseñanza –en su pretensión de dar respuesta a la vida (del hombre y de la cultura)- es la referencia a un modelo superior (ideal) de hombre. Sin un ideal de hombre no existe enseñanza. Lo que da cuerpo y constitución a la enseñanza son los "valores existenciales" a *formar*. Sin ellos no existe *formación*.
    3.1. El hombre accede al mundo "desde" una cultura que condiciona su existencia. El reto de la educación es transmitir una "cultura para la vida". Por tanto, la "idea reguladora" de la teoría de la enseñanza es un "mundo nuevo" desde el que poder experimentar las cosas en sí mismas, alejado de unos prejuicios culturales corruptos.
    3.2. La finalidad del proceso de la enseñanza es "hacer hombres libres": hombres responsables de su mundo, con capacidad crítica y constructiva. La enseñanza no es, pues, una "transmisión" acrítica de unos contenidos culturales previos. En síntesis, la enseñanza no consiste en adaptar al hombre a su hombre", sino *adaptar la sociedad al hombre*.
    3.3. Lo esencial de este "tipo de hombre" es su *humanidad*. La educación ha de pretender construir un "hombre auténtico", es decir, un hombre en sí mismo, y no un hombre útil "para", contra el modelo positivista de enseñanza y contra el currículo básicamente tecnicista (centrado en contenidos técnicos-instrumentales).
    3.4. En última instancia, la teoría de la enseñanza tiene que afrontar el problema del *canon* (tipo ideal de hombre) de la enseñanza.

4. Así, pues, la enseñanza no es, en primera instancia, una cuestión de "contenidos" cognitivos, ni de materias, sino de *saberes* y *vivires*. Este es el objetivo de la clásica "educación de la virtud".
    4.1. El hombre no "accede al mundo" de modo directo y espontáneo, sino a través de una mediación cultural. Por tanto, llegar a conocer el "orden natural" de las cosas implica un *proceso* –formación-.
    4.2. La construcción de "hombres libres y autónomos" exige que la teoría de la enseñanza afronte el problema radical del *proceso del conocimiento*. Es decir, de las tres dimensiones del conocimiento –

sujeto cognoscente, *objeto* conocido y *relación* que se establece entre sujeto y objeto-, la dimensión fundamental que debe afrontar la enseñanza es *la relación misma*, pues sin ella no existe *proceso de enseñanza*. A mi juicio, el constructivismo reduce el problema del conocimiento al sujeto y, en concreto, a sus estructuras psicológicas, y, concretando todavía más, a las estructuras cognitivas.

4.3. El protagonista de la "relación" en que consiste el proceso de enseñanza no es ni el profesor ni el alumno, sino la *relación* misma, es decir, el proceso de búsqueda de la verdad (Logos). El objetivo del maestro es referir al alumno a su propio camino, pues cada camino de búsqueda –formación- es único, particular e insustituible. Pero es en la relación donde se "enciende" la luz interior (la razón existencial). La enseñanza es una relación de libertades personales.

4.4. En última instancia, la teoría de la enseñanza se las tiene que ver con el problema de la *inteligencia*. La inteligencia no es un "instrumento aséptico" –libre de valores existenciales-. El hombre se abre al mundo *desde* unos contenidos existenciales, y la inteligencia es lo que es precisamente porque los valores que constituyen su subsuelo. Así, pues, la pregunta central de la educación es: ¿cómo transmitir unos valores existenciales que beneficien el despertar y el crecimiento de la inteligencia?

5. La *raíz del método* de la enseñanza no son materiales ni medios, sino el contacto con *realidades vivas*. Es la persona misma del maestro la realidad educativa clave y central. El paradigma constante del proceso de la enseñanza es *la amistad*.

5.1. Desde una concepción relacional de la inteligencia, los clásicos de la pedagogía sostienen que es el maestro mismo en *persona* el que ofrece al alumno (*ejemplo* existencial) los horizontes de referencia necesarios para moverse en el mundo. La persona del maestro es el *ejemplo* de la educación.

5.2. Pero el "ejemplo" –como dimensión educativa- no se reduce exclusivamente a la dimensión moral del maestro, sino a toda su

existencia y, por tanto, también a los valores mismos que constituyen su identidad

5.3. Así, pues, en última instancia, es la misma identidad personal del maestro la que se ofrece al "intra-yo" del alumno. En persona, mediante su acción y su palabra, es ejemplo existencial, que se *graba* (*mímesis* clásica) en el intra-yo del joven, y, así, constituye un referente interno de constitución personal. No es, pues, el profesor un mero "orientador" externo, sino un "posibilitador" de realidad personal. Los "contenidos existenciales" que profesa y encarna el maestro –y que constituyen su identidad- son "digeridos" por la inteligencia del alumno. La identidad misma del maestro es la *compañía íntima* que alimenta la inteligencia del alumno.

5.4. Por tanto, el maestro no es "un" recurso más, sino "el" recurso clave de la pedagogía. Su persona misma es *activo* en el proceso de enseñanza.

6. La "ciencia esencial" de la pedagogía es la identidad personal del maestro.

6.1. Lo que constituye el centro de la pedagogía ni es el nivel jurídico de las relaciones interpersonales, sino la referencia a *la virtud* –terminología clásica- o *valores existenciales*. En síntesis, lo que produce enseñanza es la existencia de *realidades educativas*. De lo contrario, no existe transmisión de valores.

6.2. Dado que la raíz de la transmisión de los valores existenciales es la persona misma del maestro, el problema esencial de la pedagogía es el *tipo de maestro* o, en otros términos, *la formación de maestros*. Por tanto, la reforma radical de la enseñanza empieza por la reconstrucción de la identidad del profesor.

6.3. La característica primera que debe constituir el "tipo ideal" de maestro es el *cuidado de sí* –en su sentido clásico- o *intencionalidad* –como eje de la identidad personal-.

Estas convicciones básicas forman parte de ese depósito universal que es la tradición clásica educativa. Desde ellas revisamos nuestro sistema educativo. En los

siguientes epígrafes nos centramos exclusivamente en la *actividad del profesor* en el proceso de enseñanza [355].

11.2. ¿Es el profesor una "herramienta" del aprendizaje?

Antes de nada, hay que dejar bien clara una idea. El constructivismo no es una *teoría*. Una teoría debe presentar un marco explicativo de los hechos. En cambio, lo que hace el constructivismo es *justificar* lo que *de hecho* sucede en el aula: la regla de los dos tercios [356]. El proceso de enseñanza que, de hecho, ocurre en el aula es una interrelación de preguntas y respuestas entre profesor y alumno. Esto es cierto. Esto es un hecho. Pero el constructivismo no explica el *sentido* de esa interrelación, porque, además, no existe en el panorama bibliográfico un consenso al respecto. En su interpretación *todavía no ha quedado explicado qué papel juega la persona misma del profesor en la interrelación*; *ni cómo se efectúa esa relación*. Decir que el aprendizaje se produce por andamiaje, como hace el constructivismo, no es suficiente, hay que explicar *qué y cómo* cambia en el interior del sujeto en el proceso de enseñanza. El recurso al "andamiaje" es algo que hay que explicar.

En última instancia la propuesta constructivista se limita a decir que el profesor ha de proporcionar "instrumentos" a la inteligencia del cognoscente para que él mismo, en el uso de sus mecanismos psicológicos, *adquiera* aprendizaje. El profesor, en este modelo de enseñanza, es un agente extrínseco al mismo *proceso* de aprendizaje, porque se limita a proporcionar "herramientas" al educando. El profesor es un agente *pasivo*. Él mismo no juega un papel sustancialmente activo en el proceso. Al extremo, tiene la misma función que cualquier otro *medio* de enseñanza (un ordenador,...), sólo que es un "medio" más cualificado, imprescindible, de momento, dado el nivel de desarrollo tecnológico actual. Pero si, en coherencia con el modelo actual, existiera un "ordenador inteligente" que detectara el nivel de desarrollo del alumno, sería incluso mejor profesor, porque produciría un mayor nivel de *ajuste* (*andamiaje*). La persona del profesor, que los grandes pedagogos de la historia consideran como el núcleo de la enseñanza, en el constructivismo no es más que algo secundario.

---

[355] Este aspecto coincide básicamente con los puntos cinco y seis de estas conclusiones. En las siguientes partes de este trabajo desarrollo los siguientes núcleos de la identidad profesional.
[356] Como he expuesto en el primer capítulo de esta parte.

Así, pues, se puede concluir que el constructivismo, en último término, es una reformulación del modelo conductista de "profesor eficaz". Trata de aportar no más que un modelo que explique las coordenadas de la "eficacia docente". De hecho, las investigaciones sobre la interacción profesor/alumno está presidido casi en absoluto por la definición de *eficacia docente* [357]. En realidad, el constructivismo no se opone al principio de la "eficacia" del docente, sino al "método" conductista de eficacia [358]. En la propuesta constructivista el profesor eficaz es el que se "ajusta" a los niveles del alumno, el que presta mejor "ayuda" al alumno, en suma, el mejor "orientador". No introduce ningún elemento esencial nuevo a la teoría psicológica conductista. La teoría sociolingüista es incorporada al esquema de enseñanza eficaz. Decir que es un modelo "más novedoso" no implica cambio de *paradigma*. Lo novedoso no es razón explicativa suficiente.

11.3. ¿Es suficiente el elemento cognitivo en la enseñanza?

A la hora de explicar el "desarrollo" que se produce en el cognoscente en el transcurso del proceso de aprendizaje, el constructivismo afirma que se produce mediante una *interrelación*, y ésta es entendida como *participación de responsabilidades*; en un primer momento, la responsabilidad es del profesor, y, después, la responsabilidad es del alumno. No obstante, el modelo constructivista de aprendizaje atiende exclusivamente a la faceta cognitiva del sujeto, a las estructuras de adquisición. En cambio, los grandes pensadores de la educación analizados entienden el *proceso de enseñanza* como un *poner "en activo"* el ser entero del sujeto, y no ya sólo del nivel cognitivo. Es la inteligencia misma del sujeto la que debe ser "cultivada", si quiere adquirir capacidad de uso propio (autónomo). El sujeto no puede elaborar (construir) unos contenidos si todo el sujeto no está puesto "en acción". Sin esta activación la enseñanza se limita a reproducir unos elementos "ya dados".

El concepto de participación del alumno en el proceso de enseñanza del constructivismo no explica nada. ¿En qué tiene que participar? Si fuera capaz de participar responsablemente ya estaría educado. No explica, en suma, cómo puede el

[357] Medley, D.: «The effectiveness of teachers», en Peterson, P., y Walberg, H. (eds.), *Research on teachins, concepts, findings, and implications*, Berkeley, California, McCutchank, 1979.
[358] Cf. Montero, M.L.: «Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones», Coll, Palacios, Marchesi (dir.), *Desarrollo psicológico y educación*, *II: Psicología de la Educación*, 249-271.

sujeto, no ya sólo adquirir información, sino reelaborla y reasumirla. De hecho, la teoría constructivista está basada en experimentos muy parciales, como la descripción del proceso de enseñanza que se produce en un contexto limitado: una madre que enseña a su hija. La educación, en cambio, acaece en un contexto muy distinto: no es, primero, una madre la que enseña, sino un profesional. En segundo lugar, la educación no consiste en una persona que educa a un individuo, sino en un profesor que educa a un grupo, generalmente muy numeroso, con unas características particulares muy específicas. Y, por último, en la educación el profesor representa algo más que "ayuda" o "afectividad"; se siente portador de un saber a transmitir.

El problema básico, pues, del proceso de enseñanza es *cómo elabora y recrea el sujeto la realidad*. Los grandes pedagogos nos dicen que para que se produzca reelaboración y recreación de la realidad –pues esta es la finalidad de la educación: producir sujetos autónomos- hay que atender las estructuras pre-racionales. Sólo si se consigue *despertar* las *semillas* originales e individuales del hombre, conseguiremos que el sujeto sea *crítico y autónomo*. Educar es, pues, despertar potencias, hacer posible que el sujeto sea capaz de utilizar su razón. En ningún momento hablan los pedagogos clásicos de "andamiaje". El niño no puede ser responsable porque es ese mismo valor el que hay que despertar en su alma. Si el sujeto fuera ya "racional" no haría falta la educación. La racionalidad es una potencia a despertar, a activar. El hombre, pues, no es una *sustancia* racional, como sostiene el constructivismo. Es, en todo caso, un ser *capaz de razón*, capaz de uso autónomo de sus facultades, y esa capacidad es precisamente la que hay que activar en el proceso educativo.

La enseñanza, como dice el constructivismo, debe ser individualizada, sí. Pero eso no significa que no exista un "canon" universal. Existe un elemento universal en la educación: educar es despertar potencias, posibilitar en el niño un temperamento básico que le haga autónomo ante la realidad. En cambio, el constructivismo utiliza la "individualidad" de la enseñanza para justificar una "adaptación" a los niveles cognitivos del niño. La enseñanza, en todo caso, es individualizada, como advierten los clásicos, porque cada sujeto es único, cada individuo representa en sí mismo un modo "único" de acceso a la realidad; cada sujeto oferta al mundo una "perspectiva" nueva de la realidad. La enseñanza no consiste, como cree el constructivismo, en adaptar al hombre a su sociedad, sino, en todo caso, en "adaptar la sociedad al hombre".

Pero eso mismo es lo que debe cultivar el profesor. En esto el profesor es activo. Esa "originalidad" ante el mundo, de que está dotado cada sujeto, no se desarrolla

espontáneamente. El profesor tiene una mediación necesaria en ese proceso, como recuerda Rousseau. El profesor es el que cultiva y desarrolla esos “gérmenes” particulares. De tal modo es necesaria la mediación del profesor, que incluso el sujeto no llega a ser consciente de su originalidad hasta que el profesor se lo hace ver. Es fruto de la experiencia educativa el hecho de ver que los alumnos no son consciente de sus potencialidades, hasta que el profesor se las hace ver. Por tanto, la persona del profesor es mediadora necesaria en el proceso de aprendizaje. Ninguna “herramienta” puede sustituir su actividad. Y su actividad no se limita a lo “instrumental”. El profesor, como dicen los grandes pedagogos, es un artista, porque crea persona, posibilita la libertad del individuo, activa la inteligencia del sujeto, pone en acción la autonomía.

A mi juicio, el concepto de “participación de responsabilidades” en el proceso de enseñanza es introducido en el discurso educativo de un modo ideológico. Al parecer se quiere hacer ver que es un modelo educativo más justo porque contenga el principio democrático de la participación. El contexto democrático no debe ser un principio absoluto. La característica del “integrismo social” es precisamente la pretensión de que un solo concepto colonialice todos los ámbitos sociales y totalice todos los discursos. Que la enseñanza se produzca en un contexto democrático no significa que todos “tengan la misma función”. Es evidente que todos los individuos somos “iguales” ante la ley. Todos somos portadores de derechos inalienables. Pero eso no significa que en la realidad educativa todos los sujetos tengan las mismas funciones. Hay unos que están habilitados para enseñar y otros no. El alumno no es, en este sentido, “igual” al profesor. Uno está en la escuela para aprender y otro para *educar*. El nivel jurídico, aun siendo condición necesaria, no es suficiente para constituir educación.

El constructivismo incurre, además, en el error del instructivismo pedagógico, porque carece por completo del fin educativo fundamental: *enfrentar al alumno a la realidad, en todas sus dimensiones, capacitarlo para descubrir los valores vitales, despertar el espíritu crítico ante el mundo*. Como dice Giner, sólo puede llamarse “educación” a la que considera al hombre en todas sus “potencialidades”: vitales, estéticas, sentimentales, volitivas, corporales, morales, y no sólo intelectuales. Aunque el constructivismo critica el modelo de enseñanza memorística, termina afirmando, en mi opinión, lo mismo que critica, porque, aunque dice que el sujeto debe asumir los contenidos de un modo “constructivo”, no explica cómo “construye” realidad en ese proceso participativo. El recurso al andamiaje no explica nada. Es curioso que los

psicopedagogos constructivistas, pretendiendo librarse del método instructivo, hayan reproducido el mismo modelo, eso sí, "de un modo más científico".

11.4. ¿Qué concepto de *inteligencia* subyace en el constructivismo?

En el apartado anterior hemos dicho que el constructivismo es insuficiente porque no recoge el elemento esencial del proceso de aprendizaje, que es la actividad del maestro, y lo reduce a la función de *orientador* externo que proporciona al alumno "herramientas". Ello nos lleva a otra cuestión. El constructivismo considera la inteligencia del sujeto que aprende como una estructura cognoscitiva. Es, pues, el concepto mismo de *inteligencia* el que debemos analizar.

El constructivismo recoge de Vygotsky el concepto de inteligencia, y, en concreto, de su teoría del "proceso de socialización" [359]. Inspirado en Marx, considera que la actividad humana se distingue por una característica específica: el uso de instrumentos. Aplicado a los procesos mentales, Vygotsky sostiene que los cambios mentales se producen mediante "apoyos externos". En el proceso de aprendizaje, el apoyo externo es un instrumento que permite al sujeto "re-presentar" la realidad en la mente. De este modo, el desarrollo psicológico que debe producir la enseñanza debe ser conseguido mediante el uso de apoyos externos. Éstos son *instrumentos psicológicos* cuya finalidad es "ayudar" al sujeto en su proceso de representación interior. Este debe ser el objetivo del uso de los *materiales didácticos*. Por eso los seguidores del constructivismo dan tanta importancia a los "medios materiales" en el proceso de enseñanza y hablan constantemente de la necesidad de incorporar las *nuevas tecnologías* al proceso de aprendizaje [360]. El lenguaje, evidentemente, aporta un nivel de apoyo mayor. Pero, en última instancia, es un "instrumento" más. De este modo, la actividad del profesor es un recurso puramente instrumental. El profesor es un *instrumento* más, un administrador de materiales escolares, que, mediante las "ideas ancla", procura crear desarrollo, buscando la Zona de Desarrollo Próximo.

Así, pues, el concepto de inteligencia de Vygotsky –según la interpretación del constructivismo- es solipsista. Es la sola inteligencia del sujeto la que "elabora" o

---

[359] Amelia Álvarez y Pablo del Río: «Educación y desarrollo: la teroía de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo.» en Coll, Palacios, Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, II, 93-119.
[360] Cf. Amelia Álvarez y Pablo del Río: *o.c.,* 97-98.

"reelabora" el mundo exterior. El conocimiento es representación interior de la realidad. Una cosa es el "yo" y otra el "mundo". El proceso de mediación entre el yo y el mundo es *instrumental*, es decir, el sujeto se sirve de "herramientas" para hacerse su mundo. Dentro del concepto de "herramienta" entra todo aquello que es ajeno al "yo", tanto los medios materiales, como el lenguaje, como, incluso, el mundo. Se reproduce así un prejuicio presente en la teoría del conocimiento de la Modernidad.

En cambio, el concepto de inteligencia de los grandes pensadores de la educación es claramente relacional. La clave del proceso de aprendizaje no es ni la inteligencia del profesor ni la inteligencia del alumno, sino la *relación* de ambas. Donde se produce, pues, "desarrollo" (aprendizaje) es en el proceso de la enseñanza. Lo que hay que revisar, pues, y poner en claro es de qué modo la inteligencia crece en ese proceso. La construcción de "hombres libres y autónomos" exige que la teoría de la enseñanza afronte el problema del *proceso de conocimiento*. Este es el problema que sí encaran abiertamente los grandes pedagogos. El constructivismo no atiende al problema; se queda en los "procesos psicológicos", confundiendo y reduciendo, por tanto, *conocimiento* y "estructura psicológica" del sujeto cognoscente. El problema del conocimiento, tratado en su radicalidad, obliga a considerar tres elementos que lo constituyen: el *sujeto* cognoscente, el *objeto* conocido, y, ante todo, la *relación* que se establece entre sujeto y objeto.

En conclusión, los pedagogos clásicos han abordado la cuestión del conocimiento en su radicalidad. Esta cuestión no es abordada por la teoría pragmática de la educación –y aquí incluyo al constructivismo-. Tampoco la afronta la teoría crítica de la educación –que se queda sólo en los referentes sociales de la enseñanza, lo que es necesario pero insuficiente- [361]. Ambas perspectivas dejan pendiente el problema fundamental de la enseñanza: cómo hacer *realmente* que el hombre sea autónomo. La teoría del constructivismo no lo consigue por su reduccionismo metodológico, y la teoría crítica no lo consigue por su idealismo irreal.

---

[361] En esto resulta, en mi opinión, la teoría crítica del aprendizaje. No obstante, el estudio detallado de esta teoría desborda la pretensión de este trabajo.

11.5. Problema de la reconstrucción: concepto de *diálogo*. El reino del *entre*.

Advertimos, una vez más, que nuestro propósito es esclarecer el papel del profesor en el proceso de enseñanza. Hasta ahora hemos visto la insuficiencia del modelo constructivista, pues considera la actividad del profesor como algo "pasivo" e instrumental. La reconstrucción del proceso de enseñanza nos ha llevado a la necesidad de replantear el concepto mismo de *inteligencia*. He dicho que el problema fundamental de la teoría de la enseñanza es el proceso del conocimiento, es decir, la *relación* profesor-alumno. Hay que considerar ahora, pues, en qué consiste esa relación y de qué modo es *activo* el profesor.

El constructivismo ha excluido el elemento relacional de la enseñanza. Reduce "lo interior" a procesos psicológicos, y lo psicológico, en último término, a cerebro (leyes físicas) [362]. En cambio, los grandes pedagogos nos enseñan que *lo interior* es una realidad más compleja. En el proceso de construcción de la propia identidad –pues en esto resulta la enseñanza- el educando recibe de *las realidades vivas* el contenido existencial necesario. La inteligencia no puede "construir" su mundo y su identidad desde la asepsia axiológica. La inteligencia no es una facultad que "posea" el sujeto, ni un instrumento neutro, carente de valores existenciales. El hombre es una realidad que existe *en* el mundo. Y su estar en el mundo es un *estar afectado* por la realidad. De modo que el círculo de sus circunstancias *marca* o delimita su abertura al mundo. Y son las personas que conviven en torno al sujeto, que forman parte de su mundo, las que aportan a su inteligencia los núcleos axiológicos básicos. Es decir, la jerarquía de valores de las personas con las que convive es el *alimento* que digiere la inteligencia y que llega a formar parte del mundo interior del sujeto.

En este proceso de construcción del sujeto no hay que olvidar que la educación introduce un elemento cualitativamente nuevo. La finalidad del proceso de enseñanza es, en última instancia, transmitir un ideal de hombre, un "tipo" superior de hombre, un modo nuevo de estar en el mundo y de enfrentarse a la realidad. Y el profesor se sabe –se debe saber- portador y transmisor de este alto ideal de vida. El profesor no es un

[362] Éste aspecto, aun siendo importante, no puede ser desarrollado aquí. Sería motivo para un estudio más detallado.

mero "orientador", sino un portador de un contenido existencial superior. Y esto es lo que hay que transmitir. La enseñanza busca formar hombres libres, y para formar al hombre en libertad hay que transmitir necesariamente unos valores. La enseñanza no es hacer por hacer, ni participar por participar, sino que *intrínsecamente* está dirigida a fortalecer los condicionantes del crecimiento interior.

Pues bien, ese tipo ideal de hombre que ha de transmitir es el que debe encarnar la persona misma del maestro, porque su misma persona es ejemplo existencial para el alumno. La misma identidad del maestro es la que entra a formar parte en el interior del alumno (intra-yo), y son sus valores los que le sirven de referencia para su propia construcción, es decir, para su enfrentamiento ante el mundo y ante su propio destino. El proceso de comunicación entre el maestro y el alumno no se reduce a una comunicación de palabras, sin dirección ni sentido. Lo que pretende el constructivismo, recuerdo, es explicar cómo se produce la construcción conjunta en el aula. Como no existe en el panorama científico ninguna explicación viable, lo que hace, sirviéndose de las investigaciones sociolingüísticas, es declarar: la enseñanza es un proceso de interrelación de preguntas y respuestas, donde el profesor es el que más habla. Ese es, básicamente, el *mecanismo* de la interrelación de la teoría de la enseñanza subyacente a nuestro sistema educativo. Es decir, la enseñanza es un asunto en el que el profesor habla dos tercios, en una cadena de intervenciones. Pero, ¿qué dirección tiene esa interrelación?

El verdadero diálogo tiene una finalidad muy precisa, que es la constitución de libertad. De lo contrario, no hay educación, hay otra cosa, menos educación. Por tanto, el problema de la enseñanza no es que el profesor hable dos tercios, y el alumno un tercio, sino *el sentido existencial* del diálogo. Por eso, el *encuentro* con un maestro, en el real sentido de la palabra, marca la existencia de las personas. La experiencia educativa decisiva de nuestra vida, como dice Giner, es el encuentro con "realidades vivas". De hecho, cada uno de nosotros, como alumno o simplemente como hombre que busca la verdad y el sentido en la vida, ha ansiado el encuentro con verdaderos maestros. Quien más ha marcado nuestra vida han sido los auténticos maestros. Ellos han hecho que nos volvamos a nosotros mismos, nos han ayudado a entender el mundo, ofreciéndonos, en amistad, su palabra. Como dice Luis Vives:

> *Quien corre en ayuda de su hermano que se afana por la verdad, no ayuda al hombre, sino a la verdad.*

Todos hemos sentido alguna vez en el fondo del alma esa necesidad, necesidad de verdad. Y quien se ha encontrado alguna vez con un verdadero maestro ha sido el que se ha visto "ayudado" en esa necesidad. A lo que está referido realmente el maestro, en última instancia, es a ayudar al que tiene esa necesidad. Pero no por afán de gloria ni por "filantropía", sino porque él mismo ha sentido ya el daño de la oscuridad y no desea que nadie esté en esa misma situación. Por eso, cuando ve a alguien en tal estado, encuentra gratificación en el hecho de ayudar. La oscuridad y la ignorancia es el real enemigo común. La realidad educativa es, en suma, un mundo de compañía, compasión, responsabilidad, cuidado,...

Esta es la pedagogía del diálogo que proponen los grandes pensadores de la historia de la educación. Éstos se han convertido en clásicos, es decir, en referentes ineludibles de la teoría pedagógica, porque han abordado el problema eterno de la educación: cómo transformar al hombre desde su raíz última. Su intención primera es, pues, traer al mundo algo nuevo, personas nuevas. Esta es la cuestión. Y, en consecuencia, el problema de la enseñanza viene dado, no por los medios instrumentales, sino por una relación que es, en el fondo, un diálogo de libertades. El proceso de enseñanza es concebido por los clásicos como un drama, como un juego de libertades. Y la pieza clave de esta acción es la persona misma del maestro. El maestro es el eje del método de enseñanza, porque su propia identidad, es decir, el mundo de valores que forma parte de su horizonte existencial, es el que es ofertado en última instancia al alumno. Por eso la pedagogía del diálogo es la pedagogía de la relación de amistad. A fin de cuentas, el maestro es un amigo verdadero, es decir, una persona que, no sólo quiere para sí el bien –la *autosuperación*-, sino que esa misma realidad la comunica. La comunicación que se establece entre maestro y alumno no es, como piensa el constructivismo, una transmisión de saberes instrumentales, sino, en su sentido estricto, una comunicación de vida, una preocupación por la salud vital.

11.6. La fuente de la reconstrucción: la identidad personal del educador.

En conclusión, la tarea de la reconstrucción de la teoría de la enseñanza implica necesariamente recuperar y reconstruir su fuente primera de sentido: la identidad personal del educador. Como afirman los grandes pensadores de la educación

analizados, la *ciencia esencial* de la pedagogía es la misma identidad personal del profesor.

No es, pues, lo prioritario ni lo fundamental de la enseñanza el problema de los recursos materiales, ni la adquisición de las nuevas tecnologías, aun no careciendo éstas de importancia. El eje esencial de todo el proceso de enseñanza es el profesor. Éste no es "un" recurso más, sino "el" recurso clave de la pedagogía. No es, tampoco, el nivel jurídico de las relaciones interpersonales lo que constituye el centro de la pedagogía. Aunque la enseñanza está destinada a los alumnos, no significa que los dictados de los alumnos (o de sus padres) constituyan educación. Aunque la educación está destinada a "la mayoría" de los ciudadanos, en cambio, la mayoría en sí no constituye educación. El nivel jurídico, aun siendo condición necesaria, no es suficiente para constituir educación.

No obstante, hay que subrayar también que no es la dimensión afectiva ni la sola "voluntad" del profesor lo que constituye el eje de eso que he llamado "ciencia esencial" de la pedagogía. Tampoco es la "conciencia psicológica" (autopercepción) que el profesor tenga de su trabajo. Tampoco es la dimensión moral el núcleo de esa ciencia. Aunque la identidad tiene repercusiones sobre la dimensión moral, psicológica, afectiva y volitiva de la persona del profesor, sin embargo ninguna de estas dimensiones, ni el conjunto de ellas, se reduce a la identidad.

Lo que constituye el centro de la pedagogía –el eje esencial de la ciencia de la pedagogía- es la *identidad* personal del profesor. La identidad es la dimensión del sentido de la totalidad de la existencia personal. Es decir, en última instancia, la persona debe dar respuesta racional de los valores que constituyen el sentido de la vida y esa respuesta racional constituye lo que somos. La persona encarna los valores que realmente nos beneficia, y en ello –en ese ir encarnando- consiste la *formación*.

Así, pues, lo que constituye el centro de la pedagogía son los valores existenciales que encarna –debe encarnar- el profesor. La enseñanza se constituye como tal desde una dilucidación racional de aquellos valores existenciales que benefician y mejoran objetivamente la vida humana. De lo contrario no existe ciencia de la educación.

Esta es, en conclusión, la primera fuente de sentido de la educación: *la intencionalidad* –como núcleo de la identidad- del educador. El problema de la reforma de la educación, en su aspecto esencial, comienza por atender la responsabilidad básica del educador: *formación de la identidad propia*. El camino concreto de la reforma

efectiva de la enseñanza comienza por lo que los clásicos llaman "cuidado de sí". Sólo así formamos *maestros auténticos*, condición de posibilidad inevitable para formar *hombres íntegros*.

***

Así, pues, la *intención educativa* como núcleo de identidad del profesor nos lleva a la necesidad de estudiar otro problema: ¿cuáles son los valores existenciales que entrañan una real mejora de la vida humana y que constituye la oferta educativa? Esta cuestión la analizo en la siguiente parte.